



Universidad de Valladolid

Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia

Grado en Educación Primaria

**COMPRENSIÓN LECTORA:
MARCO TEÓRICO Y PROPUESTA
DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

Alumno: Emilio Oñate Díaz

Tutora: María de los Ángeles Martín del Pozo

RESUMEN

Con la elaboración de este trabajo se pretende dar a conocer una aproximación al concepto de comprensión lectora y a su situación actual en la sociedad española. Por otro lado, se muestra una propuesta de intervención didáctica para llevarse a cabo en un curso de Educación Primaria y algunos resultados que se pueden obtener con ella, con la intención de mostrar a futuros educadores la posibilidad y la necesidad de trabajar la comprensión lectora.

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora, microhabilidades, Educación Primaria, propuesta de intervención didáctica y competencia lectora.

ABSTRACT

The aim of this work is to show closeness to the reading comprehension and its current social situation in Spain. On the other hand, it is shown a proposal of didactic intervention for a Primary Education Course. Some of the results of this intervention are shown on it too with the aim of giving the possibility and necessity of working this skill to future teachers.

KEYWORDS

Reading comprehension, microskills, Primary Education, proposal of didactic intervention, and reading competency.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	6
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	7
3.1. JUSTIFICACIÓN	7
3.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	9
4.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA COMPRESIÓN LECTORA.....	9
4.2 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPRESIÓN LECTORA.	11
4.3. ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE COMPRESIÓN LECTORA.....	11
4.4. ENFOQUES PARA TRABAJAR LA COMPRESIÓN LECTORA.	13
4.4.1. Enfoque de Cassany	14
4.4.2. Enfoque de Solé.....	17
4.5. EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA	19
4.6. SITUACIÓN ACTUAL DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA.....	23
5. METODOLOGIA Y DISEÑO	24
5.1. ASPECTOS GENERALES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	24
5.2. SESIONES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	26
6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .	33
7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO: OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	40
7.1. ALCANCE EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS	40
7.2. OPORTUNIDADES.....	40
7.3. LIMITACIONES.....	41
8. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	42

9. REFERENCIAS	44
10. APÉNDICES	46
10.1. APÉNDICE 1: prueba evaluación inicial	46
10.2. APÉNDICE 2: actividad 1 estructura y forma e ideas generales	52
10.3. APÉNDICE 3: Actividad 1 de lectura entre líneas e inferencia.....	55
10.4. APÉNDICE 4: Actividad 2 estructura y forma e ideas generales.....	56
10.5. APÉNDICE 5: actividad 2 de lectura entre líneas e inferencia.....	59
10.6. APÉNDICE 6: Actividad 3 estructura y forma e ideas generales	60
10.7. APÉNDICE 7: prueba evaluación final.....	63

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: <i>Relación de los elementos de la comprensión lectora.</i>	13
Figura 2. <i>Habilidades de lector experto y principiante</i>	17
Figura 3. <i>Modelo para evaluar la comprensión lectora.</i>	22
Figura 4: <i>prueba evaluación inicial, preguntas información explícita.</i>	34
Figura 5: <i>prueba evaluación final, preguntas información explícita.</i>	34
Figura 7: <i>prueba evaluación final, integración e interpretación de ideas e</i>	35
<i>información.</i>	35
Figura 8: <i>prueba de evaluación final, orden y estructura del texto.</i>	36
Figura 9: <i>prueba de evaluación final, orden y estructura del texto.</i>	36
Figura 10: <i>prueba de evaluación inicial, inferencia.</i>	37
Figura 11: <i>prueba de evaluación final, inferencia.</i>	37
Figura 12: <i>prueba de evaluación inicial, análisis y evaluación del contenido</i>	38
Figura 13: <i>prueba de evaluación final, análisis y evaluación del contenido</i>	38
Figura 14. <i>Tabla de resultados de la propuesta didáctica</i>	39

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es una de las actividades del ser humano más importantes en la sociedad actual, ya que esta es fuente de diversión y de obtención de conocimientos. La lectura es la herramienta más importante que podemos poseer para desenvolvemos en el día a día y en la sociedad que nos ha tocado vivir, una sociedad inmersa en la lengua escrita.

Por otro lado, sabemos que la escuela es un lugar donde los alumnos reciben una serie de conocimientos básicos necesarios para alcanzar otros de una mayor complejidad, así como la capacidad de socialización y el propio desarrollo de su personalidad.

Por lo tanto, si aceptamos estas dos ideas mencionadas anteriormente, comprendemos que la escuela es el lugar idóneo para no sólo enseñar a leer, sino para enseñar a comprender lo que se lee. La ley educativa enfatiza la importancia de la lectura dentro de la educación tratándola como aspecto indispensable durante todo el transcurso de la escolarización y así alcanzar el éxito escolar.

A pesar de la gran importancia que se le otorga a la lectura dentro de la educación es necesario admitir que no es sencillo conseguir el desarrollo de la competencia lectora. Sin llegar a indagar mucho en el tema podemos encontrar tres fuertes razones de la dificultad que este tema conlleva a la hora de trabajarse en las aulas.

En primer lugar, decimos que es difícil conseguir la competencia lectora debido a que en ocasiones los maestros creemos que leer es simplemente descodificar un texto escrito (letras y palabras escritas) y nos olvidamos del verdadero contenido del texto y de la información que se nos quiere transmitir. La consecuencia de esto es que se realiza una comprensión superficial de lo leído sin haber extraído todo lo que el texto podría aportarnos.

En segundo lugar, cabe mencionar que en ocasiones se olvida que leer implica saber entender ciertas características del texto incluso antes de llevar a cabo lo que normalmente llamamos lectura. Es decir, antes de comenzar la lectura el lector de fija en

la forma del texto, en la disposición del mismo (en columnas, en estrofas, etc.) porque puede aportar información extra muy útil para la comprensión del contenido del mismo.

Y en tercer y último lugar por la creencia generalizada de los maestros de que los alumnos mejoran en la comprensión lectora a través de la repetición. Se cree que leyendo una y otra vez los alumnos adquirirán la competencia lectora, que consideramos tan importante, existiendo así una gran laguna, sin ninguna intención didáctica, en relación a este tema.

Para concluir con la introducción, decir que este trabajo básicamente se divide en dos apartados: un primer apartado que incluye un marco teórico que expone aspectos como la evolución histórica de lo que entendemos como comprensión lectora, la definición actual de la comprensión lectora, los elementos que intervienen en la comprensión lectora, los enfoques desde los que se puede trabajar, la evaluación de la misma y la situación actual de la misma dentro de la Educación Primaria. Y un segundo apartado donde se presenta una propuesta de intervención didáctica, utilizando uno de los enfoques tratados más adelante en el marco teórico con su consecuente recogida de datos y demostración que verifica su utilidad para nuestro contexto.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que este trabajo pretende conseguir en relación a la lectura y a la comprensión lectora son:

1. Dar a conocer y exponer una base teórica general, pero concisa, sobre la importancia de la comprensión lectora en cuanto a leer se refiere, así como la situación actual en Educación Primaria en relación a este tema.
2. Realizar una propuesta de intervención didáctica, a modo de ejemplo, sobre cómo trabajar la comprensión lectora dentro de las aulas de Educación Primaria basadas en la información tratada en el marco teórico de este trabajo.
3. Extraer una recogida de datos de la propuesta de intervención didáctica trabajada y su posterior comparación con la situación de la comprensión lectora de los alumnos de Educación Primaria de la sociedad española según los informes PIRLS y PISA.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

3.1. JUSTIFICACIÓN

En relación a la elección del tema de este TFG, he de decir que tras recibir la lista de todos los temas disponibles fue uno de los que más me motivó para trabajar. A continuación expongo las razones y los motivos por los que decidí escoger este tema de trabajo.

La primera razón de la elección para optar por él fue el haberlo cursado anteriormente en una de las asignaturas del Grado en Educación Primaria, Didáctica de la Lengua Castellana, de la cual aprendí la verdadera importancia que posee el trabajo de la comprensión lectora dentro del ámbito educativo.

La segunda razón es el gusto personal por la lectura desde pequeño. He vivido en un ambiente donde la lectura me ha sido presentada no sólo como mero transmisor de conocimientos, sino que se me ha mostrado la función lúdica que esta puede tener. Y por ello creí, a la hora de elegir este tema, que me sentiría cómodo al trabajar con un tema que he vivido de una forma más o menos directa en mi vida personal.

Y la tercera y última razón, su elección ha sido debida a la certeza casi absoluta de que este tema, la comprensión lectora, no se está trabajando debidamente dentro de las aulas de Educación Primaria. Es decir, dentro del aula no se sigue ningún modelo a la hora de trabajar la comprensión lectora y se tiene la creencia de que a través de la repetición, leer una y otra vez, se está desarrollando la competencia lectora.

3.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Una vez mostrada la justificación de la elección del tema, paso a mostrar la relación que posee este trabajo de comprensión lectora con las competencias generales que se deben adquirir a lo largo de toda nuestra formación en el Título de Grado en Educación Primaria según el Real Decreto 1393/2007.

1. En primer lugar la competencia en la que demuestro poseer y comprender conocimientos en el área de la Educación. Es decir, se utiliza terminología específica de índole educativa (sobre comprensión lectora), se conocen las características de los alumnos en función de las etapas y enseñanzas del sistema

educativo en la que se encuentran (son tenidas en cuenta en el diseño de la propuesta de intervención didáctica), conocimiento y utilización de objetivos, contenidos, y criterios de evaluación que se encuentran en el Currículum de Educación Primaria (extraídos y adaptados a la propuesta de intervención didáctica sobre comprensión lectora) etc.

2. También, con este trabajo se desarrolla la competencia de saber aplicar los conocimientos al trabajo de forma profesional a través de la elaboración de argumentos y resolución de problemas dentro de un área de estudio. La justificación de esta competencia viene dada por la propia recopilación de información sobre este tema y la creación de una idea propia sobre ella proponiendo una mejora de trabajo al respecto. Además durante la propia práctica llevo a cabo una planificación de la intervención, así como un análisis crítico sobre los resultados y una autoevaluación sobre mi propia intervención.
3. Por otro lado, se trabaja la competencia de ser capaz de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole educativa. Considero que esta competencia es la más obvia que he podido trabajar con este trabajo. Para justificarlo cabe mencionar que en todo él se basa en la recopilación de información (utilización de procedimientos de búsqueda como bibliotecas, internet, revistas digitales, etc.), puesta en práctica de dicha información (práctica educativa) y la recopilación e interpretación de los resultados obtenidos a lo largo de todo el proceso.
4. En gran medida se puede decir que con este Trabajo Fin de Grado se demuestra la competencia de transmisión de información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Para justificar esta competencia no hay más que valorar que todo este trabajo debe ser expuesto y defendido ante un tribunal que puede no ser experto en el área del Lenguaje.
5. Por último, se desarrolla la competencia en el desarrollo de habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. Con este trabajo se demuestra que los graduados en Educación Primaria de esta promoción son capaces de trabajar de forma autónoma, de iniciarse en actividades de investigación e innovar en algunos aspectos del ámbito educativo.

Tras esta planificación podemos dar paso al trabajo de investigación y recopilación de información y a la intervención didáctica del mismo.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

4.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Creo necesario que para comprender el tema de este TFG, es imprescindible conocer en primer lugar la evolución que ha sufrido la lectura en relación con la comprensión lectora a lo largo de la historia.

La capacidad del ser humano por la codificación de significados (escritura) y la capacidad de descodificar ese código (lectura) se remonta a los sumerios unos 5000 años atrás, ya que fueron los primeros en crear un sistema de escritura de carácter generalizado. A pesar de este interesante dato, no necesitamos remontarnos tanto tiempo atrás para comprender el tema con el que estamos trabajando, por ello, voy a centrarme en una historia más cercana para todos nosotros.

Por ello, siguiendo a González Trujillo (2005) comprenderemos el recorrido evolutivo e histórico más cercano que ha sufrido la sociedad occidental con respecto a la lectura y la comprensión lectora como también trató antes Solé (2001).

En los siglos XVI y XVII el pueblo llano entendía la lectura únicamente con un carácter religioso. La práctica de la lectura se trataba de una experiencia oral realizada en público que situaba al hombre ante la palabra de Dios. Incluso mucho de los niños abandonaban la escuela cuando aprendían a leer y podían participar en la liturgia.

El método de enseñanza utilizado en estos siglos de la lectura y la escritura se realizaba de forma independiente y sin ningún tipo de relación. Centrándome en la lectura, puesto que es el tema que me interesa, decir que en primer lugar se comenzaba con el deletreo de palabras con la intención de conocer el alfabeto, aumentando poco a poco la dificultad hacia el silabeo, la lectura completa de palabras y frases hasta concluir en la lectura propiamente dicha. En este método de enseñanza, la comprensión

del significado del texto no tenía ninguna importancia y no era objetivo de la alfabetización, puesto que la mayoría de los textos estaban escritos en latín, cuyo significado no entendían.

A mediados del siglo XVIII se produce una ruptura con esta forma de entender la lectura. Los textos pasan de ser únicamente de temática religiosa a poseer una gran variedad de contenidos. Los nuevos textos comienzan a adquirir como características el silencio y la lectura de forma individual. Esta nueva forma de entender la lectura inició la aparición de nuevas tipologías textuales dando oportunidad a la transmisión de otros contenidos que no fueran únicamente de carácter religioso.

El método de enseñanza en este siglo también sufrió una gran evolución con respecto a los S. XVI y XVII. Se comprendió la relación existente entre la lectura y la escritura decidiendo que éstas debían de enseñarse juntas y de una única forma, ya que la lectura ayudaba a la escritura y viceversa.

A pesar de este gran avance y amplitud de horizontes de la lectura, ésta únicamente tenía una intención de almacenamiento e interpretación de la información y de la cultura.

Actualmente, hemos dado un gran salto en la forma de entender la lectura con respecto a los siglos anteriores. Ahora la concepción que tenemos de ella es mucho más amplia. Podemos entenderla tanto como medio de comunicación o transmisión de información, como una forma de entrada y ampliación hacia nuevos conocimientos e incluso como placer personal y estético, es decir, como un medio de disfrute personal.

Para finalizar con esta breve recorrido histórico, decir que hemos evolucionado en este tema de tal forma que allá donde estemos y hacia donde dirijamos nuestra mirada, necesitaremos la capacidad de descodificación (capacidad lectora) para poder desenvolvemos con normalidad y soltura dentro de la sociedad en la que nos ha tocado vivir.

4.2 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA.

Con el fin de presentar el concepto de comprensión lectora en primer lugar se expone una definición extraída del Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (CEPE) y en segundo lugar por autores entendidos en la materia.

Según el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1991), se define comprensión lectora como el entendimiento del significado de un texto y de la intencionalidad del autor al escribirlo.

Según Devis, (2000), la comprensión lectora se define como la memoria de significados de palabras, hacer inferencias, seguir la estructura de un párrafo, reconocer la actitud, intención y estado de ánimo del autor y encontrar respuestas a preguntas.

Según Trevor, (1992) la comprensión lectora es un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión

A pesar de destacar todas estas definiciones, muy útiles para aclararnos el concepto con el que trabajamos, es necesario incidir que más adelante se hablará de cómo entienden la comprensión lectora dos autores en concreto debido a que son dos autores que han trabajado este tema en numerosas ocasiones siendo unos grandes entendidos en la materia.

4.3. ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA.

Una vez comprendido el concepto de comprensión lectora, es importante conocer los elementos que en el intervienen en este proceso.

En la tesis doctoral de Snow (2001, citado en González Trujillo, 2005) vemos cómo en el proceso de comprensión lectora intervienen tres elementos imprescindibles (el lector, el texto y la actividad) los cuales están estrechamente relacionados entre sí como podemos observar más adelante en la Figura 1 creada a partir de Cassany, (2001).

A continuación, siguiendo a Cassany (2001) de nuevo, expongo cual es la función de cada elemento y su intervención en el proceso de comprensión lectora:

- El lector: es el agente que tiene que llevar a cabo la comprensión del texto. Es el lector el que debe enfrentarse a la comprensión utilizando distintas capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias necesarias para realizar el acto de la lectura. La intención a la hora de trabajar la comprensión lectora con un lector no es que pueda comprender un texto determinado, sino que consiga la capacidad de convertirse en un lector independiente y capaz de comprender cualquier texto que se encuentre en el día a día.
- El texto: es el elemento que ha de ser comprendido por el lector. Este puede tener diferentes características (medio impreso, medio electrónico, fuente en la que está escrito, estructura interna, estructura superficial, etc.). Además, el texto puede darnos dos tipos de información (información implícita e información explícita). Podemos decir que las características propias del texto no son definitorias a la hora de comprenderlo, sino que también están relacionados como he mencionado anteriormente con las habilidades y capacidades del lector.
- La actividad: toda lectura tiene una finalidad y es en la actividad donde se ve reflejado la comprensión del texto. Está compuesta por una serie de objetivos, metodologías y evaluaciones relacionados con la lectura. El objetivo o finalidad del texto puede variar a lo largo de la lectura puesto que la intencionalidad del lector con respecto al texto puede variar (el lector puede pasarse de realizar una lectura con la única intención de realizar una tarea escolar a leerse ese mismo texto por placer personal). Además, toda actividad tiene una repercusión directa a corto o largo plazo en el lector incrementando sus experiencias con la lectura.

Podemos encontrar un cuarto elemento en relación con los tres anteriores. Este cuarto elemento recibe el nombre de “contexto sociocultural”. El contexto sociocultural hace referencia a la influencia que tiene el lector ante un ambiente determinado. La mayor influencia que un niño recibe desde su infancia tiene como referente los adultos, en primer lugar por sus propios padres y familiares y, en segundo lugar, por sus profesores cuando estos comienzan a asistir a la escuela, entre otros, como pueden ser la clase social, la etnia, materiales, el barrio de residencia, etc. Todos estos referentes como ya he comentado, van a afectar en el desarrollo de las capacidades de

comprensión del lector. Cassany (2001) a través de Vigotsky (1978) y Tharp y Gallimore (1988) nos dice que un niño puede obtener una serie de pre-requisitos relacionados con la lectura (dirección en la que se realiza la lectura, algunas estructuras textuales como la de la noticia y saber que la lectura es la descodificación de una serie de símbolos) incluso antes de aprender a leer gracias a las influencias que esté recibiendo, lo cual facilitará o perjudicará el aprendizaje de la lectura entendiéndola en su forma más global.

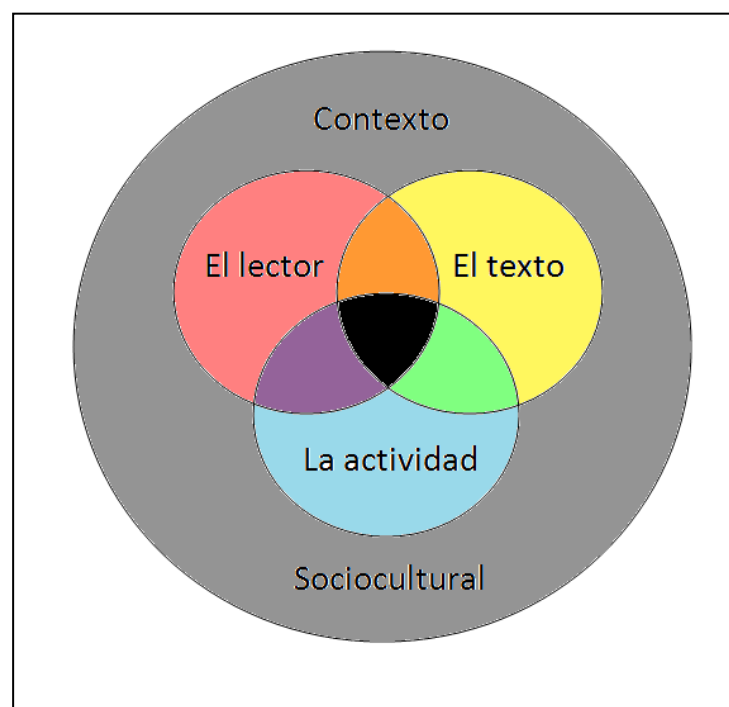


Figura 1: *Relación de los elementos de la comprensión lectora.* (Oñate, 2013)¹

4.4. ENFOQUES PARA TRABAJAR LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Antes de comenzar a comentar los enfoques desde los que puede tratarse la comprensión lectora, es obligatorio decir que se puede trabajar desde diferentes ámbitos. Estos ámbitos pueden ser tratados bajo una perspectiva pedagógica, bajo una perspectiva psicológica y una perspectiva de didáctica. A pesar de todas estas posibilidades de enfocar el trabajo de la comprensión lectora, este apartado va a hablar únicamente de la perspectiva pedagógica y didáctica, ya que es la que más compete

¹ Figura1: Creación propia a partir de Cassany (2001)

desde el Grado en Educación Primaria y porque está dirigido desde dentro del departamento de Didáctica de la Lengua.

Dentro de este ámbito mencionado existen diversos enfoques. Pero tras analizar varios y comprar similitudes y diferencias voy a exponer los enfoques referentes a dos autores, los cuales son los más reconocidos, los que han realizado estudios más recientes sobre comprensión lectora y por su eminente implantación práctica. Estos autores son Daniel Cassany e Isabel Solé.

4.4.1. Enfoque de Cassany

El modelo de Cassany comienza otorgando gran importancia a la lectura debido a la relevancia que tiene ésta en la vida de las personas, más concretamente en los niños, tanto a nivel académico en su aprendizaje escolar como en su vida cotidiana.

Cassany, (2001) sostiene que:

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e información de todo tipo. Además, implica en el sujeto capacidades cognitivas superiores. Quien aprende a leer eficientemente desarrolla, en parte su conocimiento. En definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. (p. 193)

Cassany (2001) entiende la comprensión lectora como algo global que a su vez está compuesta por otros elementos más concretos. Estos elementos, reciben el nombre de microhabilidades. Su propuesta se basa en trabajar estas microhabilidades por separado para conseguir adquirir una buena comprensión lectora.

Adentrándonos en el conocimiento de estas microhabilidades, decir que Cassany identifica nueve (percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación) las cuales como ya hemos mencionado, si trabajamos todas ellas lograremos obtener gran habilidad a la hora de comprender todo aquello que leamos.

1. Percepción: el objetivo de esta microhabilidad es adiestrar el comportamiento ocular del lector para incrementar su eficiencia lectora. Su intención es desarrollar las habilidades perceptivo-motoras hasta el punto de autoafirmarlas y de ganar velocidad y facilidad lectora. Esta microhabilidad pretende que los lectores consigan una ampliación del campo visual, la reducción del número de fijaciones y el desarrollo de la discriminación visual.
2. Memoria: dentro de esta microhabilidad se puede dividir entre memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo nos proporciona una información muy escasa que reteniéndola nos proporciona el significado de algunas oraciones. Sin embargo, la memoria a largo plazo recopila toda esa información retenida en la memoria a corto plazo para extraer el contenido general y más importante de un texto leído.
3. Anticipación: esta microhabilidad pretende trabajar la habilidad de los lectores a la hora de prever el contenido de un texto determinado. Si no se es capaz de anticipar el contenido de un texto, la lectura de este se hace más difícil. También decir que esta microhabilidad tiene un gran papel en la motivación del lector y la predisposición que puede tener para leer un determinado texto.
4. Lectura rápida (*skimming*) y lectura atenta (*sanning*): Son unas microhabilidades fundamentales y complementarias entre sí para leer con eficacia y con rapidez. Pocas veces leemos exclusivamente palabra por palabra, sino que en primer lugar damos una ojeada general en busca de cierta información que nos pueda parecer más relevante o que nos interesa antes de comenzar una lectura más detallada. Debemos conseguir que los lectores sepan saltar de un punto a otro en el texto para buscar información evitando únicamente la lectura lineal.
5. Inferencia: Esta microhabilidad nos permite comprender algún aspecto determinado de un texto a partir del significado del resto. En resumen, podemos decir que esta microhabilidad nos ofrece información que no se encuentra de forma explícita en el texto. Se trata de una microhabilidad importantísima para que los lectores adquieran autonomía y no tengan que recurrir a otra persona para que les aclare el significado de lo leído. Para clarificarla expongo el ejemplo de encontrar una palabra desconocida y poder entender su significado por el contexto.

6. Ideas principales: esta microhabilidad permite al lector experto extraer determinada información de un texto concreto: ideas más importantes, ordenación de estas ideas, extracción de ejemplos, punto de vista del autor del texto, etc. Pueden tratarse de ideas globales de todo el texto o ideas concretas de ciertas partes del mismo.
7. Estructura y forma: esta microhabilidad pretende trabajar los aspectos formales de un texto (estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos etc.). Es importante trabajar esta microhabilidad puesto que la estructura y la forma de un texto nos va a ofrecer un segundo nivel de información que afecta al contenido. Esta microhabilidad puede trabajar desde los aspectos más globales como la coherencia, cohesión y adecuación hasta aspectos más específicos como la sintaxis y el léxico.
8. Leer entre líneas: esta microhabilidad nos va a proporcionar información del contenido que no se encuentra de forma explícita en el texto, sino que está parcialmente presente, que está escondido o que el autor lo da por entendido o supuesto. Esta microhabilidad se trata de una de las más importantes puesto que va mucho más allá que la comprensión del contenido básico o forma del texto.
9. Autoevaluación: esta microhabilidad ofrece al lector la capacidad consciente o no de controlar su propio proceso de comprensión, desde incluso antes de empezar la lectura hasta acabarla. Es decir, desde que comenzamos a trabajar la microhabilidad de anticipación, ya mencionada anteriormente, podemos comprobar si nuestras hipótesis sobre el contenido del texto eran correctas y comprobar si realmente hemos comprendido el contenido del propio texto.

Tras haber adquirido todas estas habilidades, se supone que podemos decir que hemos conseguido pasar de ser un lector principiante a un lector experto y es el momento en el que podemos comprender cualquier tipo de texto que nos encontremos. Por esto, Cassany nos ofrece una distinción entre las habilidades conseguidas por un lector experto en comparación con un lector novel en la Figura 2.

Cassany (2001) expone:

Lector experto	Lector principiante
Resume el texto de forma jerarquizada (destacan las ideas más importantes y distinguen las relaciones existentes entre las informaciones del texto).	Acumulan la información en forma de lista.
Sintetizan la información y comprenden de forma precisa el contenido del texto.	Leen la información si comprenden correctamente el contenido suprimiendo aquella información que no entienden.
Seleccionan la información según su importancia en el texto y entienden cómo ha sido valorada por el emisor.	Seleccionan las palabras en función de la situación en el texto y no por la importancia en el mismo. Normalmente se centran en las frases iniciales de cada párrafo.

Figura 2. *Habilidades de lector experto y principiante* (Cassany, 2002, p. 202)

4.4.2. Enfoque de Solé

Del modelo de Solé es imprescindible decir que Solé entiende la lectura como un acto vinculado con el contexto social y hace énfasis en la importancia de tener claros los propósitos de la lectura para enfocar la atención de lo que leemos hacia aquel resultado que queremos alcanzar.

La teoría propuesta por Solé defiende que los lectores ejecutamos el acto de la lectura a través de un cúmulo de experiencias y conocimientos que se ponen en juego al interactuar con un texto determinado.

Solé (2001) sostiene que:

Enseñar a leer no es absolutamente fácil. La lectura es un proceso complejo. Requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender.

Tras leer estas palabras de Solé, creo necesario explicar con mayor claridad esos tres momentos del proceso de la lectura cuando estamos ante un texto escrito.

1. Antes: establecimiento del propósito, la elección de la lectura y lo que esperamos encontrar en dicha lectura.
2. Durante: elementos que intervienen en el momento de leer, como la activación de nuestros conocimientos previos, la interacción entre nosotros como lectores y el discurso del autor, el contexto social.
3. Después: sucede al concluir la lectura con la clarificación del contenido, a través de las relecturas y la recapitulación.

Además de estos tres momentos que nos expone Solé es importante mencionar que en el proceso de la lectura realizamos una serie de actividades, denominadas estrategias, que generalmente realizamos de forma inconsciente y que nos permiten interactuar con el texto, y finalmente comprenderlo.

Antes de pasar a analizar cada una de estas estrategias conviene reflexionar de que se trata de una clasificación artificial, ya que dichas estrategias se pueden trabajar en más de un momento a la vez (no son lineales, sino recurrentes). Es decir, una actividad puede estar dirigida a trabajar una estrategia específica y a su vez está tocando otras. Dicho esto, estas son las diferentes estrategias según Solé (2001).

1. Predicciones, hipótesis o anticipaciones: Las predicciones, hipótesis o anticipaciones consisten en fórmulas o ideas sobre lo que se encontrará en el texto. Generalmente no son exactas, pero de algún modo se ajustan y se establecen a partir de elementos como el tipo del texto, el título, las ilustraciones, etc. En ellas intervienen la experiencia y el conocimiento del lector que se tienen en torno al contenido y los componentes textuales.
2. Interrogar al texto: Las preguntas para interrogar al texto, que se establecen antes de la lectura, están relacionadas con las predicciones, hipótesis o

anticipaciones. Ellas permiten aplicar los conocimientos previos y reconocer lo que se sabe y se desconoce en torno al contenido y elementos textuales.

3. Verificación de las predicciones, hipótesis o anticipaciones: En el proceso de lectura las predicciones, hipótesis o anticipaciones deben ser verificadas o sustituidas por otras. Al verificarlas o sustituirlas la información que aporta el texto se asienta a los conocimientos del lector al tiempo que se va dando la comprensión.
4. Clarificar dudas: Conforme se lee, se hace necesario comprobar, preguntándose a uno mismo si se comprende el texto. Si surgen dudas es necesario regresar y releer hasta resolver el problema.
5. Recapitular: Al leer se va construyendo el significado del texto. La recapitulación permite tener una idea global del contenido y tomar de él las partes que sirvan al propósito de la lectura.

Podemos decir que al trabajar con estas estrategias se crearán lectores autónomos capaces de crear su propio conocimiento sobre un texto y por lo tanto habremos conseguido cumplir el objetivo de la comprensión lectora.

Tras haber analizado y expuesto estos dos enfoques en el marco teórico de este proyecto, debo decir que más adelante en la intervención didáctica, que he decidido realizar en un centro público, trabajaré con el enfoque de Daniel Cassany debido a su mejor estructuración en diferentes microhabilidades como hemos podido observar en apartados anteriores.

4.5. EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Está claro que para llegar a comprender un texto escrito es necesario que los lectores hayan alcanzado un nivel en cuanto a la fluidez y velocidad lectora, pero no es decisivo. Es decir, podemos encontrarnos con el caso de que un lector posea estos niveles de fluidez y velocidad lectora pero bajos niveles de comprensión. Esto es debido a que en ocasiones los lectores se centran en leer a gran velocidad y con una correcta entonación sin fijarse en el contenido del texto.

Podemos decir que evaluar la comprensión lectora es un proceso muy complejo en el ámbito educativo y para trabajarlo correctamente debemos ser capaces de llevar a cabo una correcta evaluación. Según Solé (citado en Matesanz, 2012) “la dificultad de

evaluar la comprensión lectora es debido a la complejidad de factores que intervienen y las múltiples relaciones existentes entre ellos.” (p.26)

Para facilitar el proceso de evaluación de la comprensión lectora se han creado varios instrumentos de medición en la que a través de un texto escrito se realizan una serie de preguntas en relación a información explícita, información implícita y sobre valoraciones críticas del texto. Estos son los instrumentos de evaluación de comprensión lectora que podemos encontrar:

- PISA y PIRLS (*Program for International Student Assessment y Progress in International Reading Literacy Study*): estos informes tratan de evaluar la comprensión lectora de los alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria respectivamente. Según Matesanz (2012) en ellos se lleva a cabo una evaluación sobre el contenido (modo de lectura que debe emplearse para leer cada tipo de texto) de las competencias cognitivas (acciones llevadas a cabo para la comprensión como la reflexión e interpretación) y del contexto del lector (texto de uso personal, texto de uso público y texto laboral). Comentar que en el resto de este trabajo se mencionará únicamente en función de PIRLS y no de PISA debido a que este primero es el que trabaja con Primaria, etapa que nos interesa, y PISA con Secundaria.
- SEP (Secretaría de Educación Pública): Se establecen cuatro niveles de evaluación. Estos niveles irán variando su dificultad en función del curso de Educación Primaria en el que nos encontremos. En el siguiente cuadro (Figura 3) podemos observar estos cuatro niveles anteriormente mencionados.

Cuando se haya llevado a cabo la evaluación que hemos elegido es importante dar una intención de mejora de los resultados obtenidos por muy buenos que sean estos. Estas mejoras, según D'Angelo (2003) pueden ir enfocadas a la mejora del material utilizado en el trabajo de la comprensión lectora, a la mejora de las estrategias utilizadas en la lectura y en la enseñanza de diferentes técnicas de lectura que permitan mejorar la comprensión lectora.

La razón por la que anteriormente se han explicado los enfoques de Cassany (2007) y Solé (2001) es por que cumplen con las dos últimas propuestas de mejora que nos ofrece D'Angelo.

Por otro lado, de los tres tipos de mejora mencionados por D'Angelo (2003) en la propuesta de intervención que se llevará cabo en este Trabajo de Fin de Grado se tratará de mejorar la comprensión lectora de los alumnos en función de una serie de estrategias o microhabilidades.

Por último, es importante comentar en este punto del trabajo que más adelante, en la propuesta didáctica, el método elegido de evaluación, de los dos propuestos anteriormente (PISA/PIRLS y SEP) es el que propone el primero de ellos.

Nivel: requiere apoyo	Nivel: se acerca al estándar	Nivel: estándar	Nivel: avanzado
<p>Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes. Su relato está formado por enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente.</p> <p>En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.</p>	<p>Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al personajes • Menciona el problema o hecho sorprendente que da al inicio a la narración • Comenta sobre que hace el personaje ante el problema o hecho sorprendente. • Dice como termina la narración <p>Al narrar enuncia los eventos incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información más relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al personaje. • Menciona el problema o hecho sorprendente que da al inicio de la narración. • Comenta sobre que hace el personaje ante el problema o hecho sorprendente. • Dice como termina la narración <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden, sin embargo la omisión de algunos marcadores temporales o casuales impiden percibir la narración como fluida.</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración. • Introduce al personaje. • Menciona el problema o hecho sorprendente que da al inicio de la narración • Comenta sobre que hace el personaje antes del problema o hecho sorprendente. Dice como termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como sucede y los organiza utilizando marcadores temporales y causales. Además hace alusiones a pensamientos, miedos, etc. de los personajes.</p>

Figura 3. Modelo para evaluar la comprensión lectora. (SEP, 2009, p.15)

4.6. SITUACIÓN ACTUAL DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

Para el desarrollo de este apartado he analizado el informe PIRLS de los años 2006 y 2011 para así comprender su evolución y el estado actual en el que se encuentran los alumnos españoles en relación a la comprensión lectora.

Además, para extraer la situación actual de nuestro país en relación a la comprensión lectora se ha utilizado un artículo de opinión escrito por Aguilar, E. (2010).

Antes de comenzar este análisis he de decir que el informe PIRLS se centra en evaluar tanto la competencia lectora como la competencia matemática y competencia en ciencias y competencia lectora, todas ellas vinculadas en su relación con la comprensión lectora.

Según el informe Europa Press (2011). El nivel de comprensión lectora de los alumnos españoles en el informe PIRLS 2011 se sitúa en los 481 puntos, veinte puntos más que la edición anterior en el año 2006, aunque sigue por debajo de la media de la Unión Europea (493 puntos). Sobre las competencias en Ciencias y Matemáticas, los alumnos españoles han mejorado ligeramente los resultados (483 puntos) y han mantenido los niveles alcanzados en el año 2006. Sin embargo, todos estos datos siguen siendo inferiores al promedio de la Unión Europea, ya que en Matemáticas se sitúa en 496 puntos y en Ciencias en 501 puntos.

En cuanto a los niveles de rendimiento de los alumnos en comprensión lectora - acceder y obtener información, integrar e interpretar y reflexionar y valorar-, el 20% de los estudiantes españoles evaluados no alcanzan el mínimo, un dato similar al de Francia e Italia. Sin embargo, del 80% restante, muy pocos alcanzan niveles máximos. Así, mientras sólo el tres por ciento de los españoles llega al nivel 6, éste lo alcanza el ocho por ciento de la media de los países de la Unión Europea.

Otro de los datos relevantes de este informe es que España tiene un porcentaje de repetidores «muy superior» a la media de los países de nuestro entorno, ya que alcanza el 36% en la muestra, y que estos alumnos tienen bajo nivel a pesar de haber

repetido curso. Sin embargo, países como Finlandia con un menor número de repetidores, solo tiene un 5%, obtiene mejores resultados en dichas pruebas.

Centrándonos en nuestro país, de las 14 comunidades autónomas que han ampliado su muestra para obtener datos propios, todas menos Extremadura, Comunidad Valenciana y Castilla La Mancha, las que mejores resultados han obtenido son: Castilla y León, Navarra, La Rioja, Madrid, Aragón y País Vasco. Y las que peores resultado han obtenido son: Melilla, Ceuta, Canarias, Baleares, Andalucía y Murcia.

Por dicha situación de la comprensión lectora en nuestro país a continuación muestro una posible propuesta de intervención para mejorar estos resultados.

5. METODOLOGIA Y DISEÑO

Una vez expuesto el marco teórico que sirve de base para el diseño de nuestra propuesta didáctica para trabajar la comprensión lectora en las aulas de Educación Primaria, concretamente en 6º curso, procedemos a describir el diseño, implementación y resultados de esta. Para su planificación se ha tenido muy en cuenta el enfoque que nos plantea Cassany. Esta propuesta tratará de trabajar y mejorar las capacidades de los alumnos en función de cuatro microhabilidades, las más importantes en la etapa que se encuentran los alumnos, siendo así estructura y forma, lectura entre líneas, ideas generales e inferencia.

Es importante decir que este es un modelo de intervención didáctica creado por el autor del TFG y que no es único ni irrefutable. Pueden crearse otras propuestas de intervención a partir de diversos enfoques del autor elegido (Daniel Cassany) u otros autores que hablan sobre este tema, siendo necesaria una adaptación a las características y necesidades del alumnado con el que nos encontremos.

5.1. ASPECTOS GENERALES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Para comenzar a exponer esta propuesta didáctica es necesario mencionar ciertos aspectos generales como son los objetivos que se pretenden conseguir con ella (metodología, temporalización, recursos y evaluación) antes de llevar a cabo una explicación del funcionamiento de las distintas sesiones por separado.

Podemos decir que encontramos tres objetivos principales dentro de toda la programación:

- Evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos.
- Trabajar la comprensión lectora.
- Conseguir una mejora, en algún modo, significativa en la comprensión lectora.

En cuanto a la temporalización utilizada se ha decidido trabajar una sesión por cada día en el que hay clase de Lengua Castellana y Literatura en el horario lectivo del centro escolar. Como se van a realizar siete sesiones, se van a necesitar siete días para realizarse, es decir, casi dos semanas completas. Por otro lado, es importante mencionar con respecto a la temporalización que no se utilizará el tiempo completo de la clase, sino que se utilizarán aproximadamente los primeros 20-30 minutos de ella.

Con respecto a la metodología que se ha seguido durante toda esta programación es preciso comentar que se ha seguido una metodología ecléctica, es decir, la enseñanza no se va a reducir a un único modelo metodológico, sino que en cada actividad se utilizará un método concreto acorde con las necesidades y características de los alumnos y de la propia actividad. Entre los tipos de metodología utilizada cabe destacar dos de ellos: una metodología directiva donde el profesor dice al alumno en cada momento lo que debe realizar siendo así la utilización de tareas cerradas donde no hay libertad de exploración. Y una metodología semi-directiva donde a pesar de que el profesor dice al alumno que debe hacer en cada momento el a través de tareas abiertas puede elegir un camino propio para obtener el resultado de dicha actividad. Por otro lado, se le da gran importancia como aspecto metodológico a la motivación. Desde el principio hasta el final de esta propuesta se intentará relacionar la utilidad del trabajo realizado con la utilidad que esta va a tener en todo su futuro. Si se consigue motivar a los alumnos como se pretende hacer se conseguirá que los alumnos se impliquen en mayor medida en todo el proceso de Enseñanza Aprendizaje ofrecido en esta propuesta.

Los recursos utilizados en primer lugar deben dividirse en recursos personales y recursos materiales. En cuanto a los personales decir que únicamente es necesaria la presencia de un profesor, eso sí, con conocimientos sobre el tema que se va a trabajar. Los recursos materiales que se van a utilizar durante toda la propuesta se resume en la

utilización de fichas con textos extraídos del informe PIRLS y enigmas extraídos de internet acompañados con una serie de preguntas sobre el contenido de los mismos en relación a la inferencia, la localización y obtención de información explícita, a la interpretación e integración de ideas e información, al orden y la estructura del texto y al análisis y evaluación del contenido. Es importante decir que estos recursos no son extraídos fielmente, sino que son adaptados a las necesidades y características de los alumnos.

Por último, la evaluación, al igual que la metodología, no se llevará a cabo de una misma forma en cada una de las sesiones, sino que para cada una de ellas se utilizará una específica dependiendo de las características de la propia actividad, pudiendo ser esta cuantitativa o cualitativa.

5.2. SESIONES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación paso a explicar en qué consiste cada una de las sesiones propuestas para la intervención didáctica. Para facilitar la comprensión de estas sesiones se exponen en forma de tabla donde encontraremos la información explicada en el punto anterior adaptada de forma individual a cada sesión.

SESIÓN 1	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el nivel de los alumnos en cuanto a comprensión lectora.
Microhabilidades trabajadas	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura y forma. • Lectura entre líneas. • Inferencia. • Ideas principales/generales
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales: prueba de evaluación inicial. APÉNDICE 1. • Personales: profesor.
Temporalización	30 minutos aproximadamente.
Metodología	Metodología directiva y tarea cerrada.

Actividad	Prueba inicial con la que el profesor sabrá el nivel de los alumnos antes de comenzar a trabajar el resto de la unidad didáctica. Para esta sesión se entregará a cada alumno un texto adaptado a su curso junto a una serie de cuestiones para responderlas.
Evaluación	Cuantitativa: se evalúa que la respuesta sea correcta. Todas las preguntas poseen el mismo valor. Se puntúa sobre 10.

SESIÓN 2	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender un texto escrito. • Saber diferenciar las partes de un texto escrito (introducción, nudo y desenlace). • Organizar y extraer las diferentes ideas de mayor importancia en un texto escrito.
Microhabilidades trabajadas	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura y forma. • Ideas principales/generales
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales: texto con actividades. APÉNDICE 2. • Personales: profesor.
Temporalización	20 minutos aproximadamente.
Metodología	Metodología directiva y tarea cerrada
Actividad	<p>Actividad 1 de estructura y forma e ideas principales en la que el profesor entregará a cada alumno un texto, en este caso un texto narrativo, con dos ejercicios. Los alumnos deberán leer dicho texto y contestar a las preguntas. Estas dos preguntas son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pon título al texto y divídelo en partes (introducción, nudo y desenlace) Después haz un pequeño resumen de entre 5 y 10 palabras aproximadamente de cada una de las partes. 2. Ordena estas oraciones según el orden en el que suceden en el texto.
Evaluación	Cuantitativa: se evaluará si los ejercicios han sido contestados

	correctamente. Se será menos exigente con el primer ejercicio, ya que este en ocasiones puede ser tratado con mayor subjetividad. Se puntuará sobre 10
--	--

SESIÓN 3	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender un texto escrito. • Utilizar la información del texto para extraer una respuesta.
Microhabilidades trabajadas	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura entre líneas. • Inferencia.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales: enigma. APÉNDICE 3. • Personales: profesor.
Temporalización	20 minutos aproximadamente.
Metodología	Metodología semi-directiva y tarea abierta.
Actividad	Actividad 1 de lectura entre líneas e inferencia en la que el profesor repartirá a los alumnos una ficha en la que encontramos un enigma. En esta ficha encontramos un apartado que corresponde al enunciado del enigma y otro apartado donde se plantea la pregunta que hay que responder.
Evaluación	Cualitativa: no se llevará una evaluación en función si el resultado es correcto o erróneo, sino que se valorará el que los alumnos hayan jugado con la información y hayan relacionado unas ideas con otras. No tendrá una calificación numérica.

SESIÓN 4	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender un texto escrito. • Saber diferenciar las partes de un texto escrito (introducción, nudo y desenlace).

	<ul style="list-style-type: none"> Organizar y extraer las diferentes ideas de mayor importancia en un texto escrito.
Microhabilidades trabajadas	<ul style="list-style-type: none"> Estructura y forma. Ideas principales/generales
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Materiales: texto con actividades. APÉNDICE 4. Personales: profesor.
Temporalización	20 minutos aproximadamente.
Metodología	Metodología directiva y tarea cerrada.
Actividad	<p>Actividad 2 de estructura y forma e ideas principales en la que el profesor entregará a cada alumno un texto, en este caso un texto narrativo, con dos ejercicios. Los alumnos deberán leer dicho texto y contestar a las preguntas. Estas dos preguntas son:</p> <ol style="list-style-type: none"> Pon título al texto y divídelo en partes (introducción, nudo y desenlace) Después haz un pequeño resumen de entre 5 y 10 palabras aproximadamente de cada una de las partes. Ordena estas oraciones según el orden en el que suceden en el texto.
Evaluación	<p>Cuantitativa: se evaluará si los ejercicios han sido contestados correctamente. Se será menos exigente con el primer ejercicio, ya que este en ocasiones puede ser tratado con mayor subjetividad. Se puntuará sobre 10.</p>

SESIÓN 5	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> Comprender un texto escrito. Utilizar la información del texto para extraer una respuesta.
Microhabilidades trabajadas	<ul style="list-style-type: none"> Lectura entre líneas. Inferencia.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Materiales: enigma. APÉNDICE 5.

	<ul style="list-style-type: none"> • Personales: profesor.
Temporalización	20 minutos aproximadamente.
Metodología	Metodología semi-directiva y tarea abierta.
Actividad	Actividad 2 de lectura entre líneas e inferencia en la que el profesor repartirá a los alumnos una ficha en la que encontramos un enigma. En esta ficha encontramos un apartado que corresponde al enunciado del enigma y otro apartado donde se plantea la pregunta que hay que responder.
Evaluación	Cualitativa: no se llevará una evaluación en función si el resultado es correcto o erróneo, sino que se valorará el que los alumnos hayan jugado con la información y hayan relacionado unas ideas con otras. No tendrá una calificación numérica.

SESIÓN 6	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender un texto escrito. • Saber diferenciar las partes de un texto escrito (introducción, nudo y desenlace). • Organizar y extraer las diferentes ideas de mayor importancia en un texto escrito.
Microhabilidades trabajadas	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura y forma. • Ideas principales/generales
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales: texto con actividades. APÉNDICE 6. • Personales: profesor.
Temporalización	20 minutos aproximadamente.
Metodología	Metodología directiva y tarea cerrada.
Actividad	Actividad 1 de estructura y forma e ideas principales en la que el profesor entregará a cada alumno un texto, en este caso un texto

	<p>narrativo, con dos ejercicios. Los alumnos deberán leer dicho texto y contestar a las preguntas. Estas dos preguntas son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pon título al texto y divídelo en partes (introducción, nudo y desenlace). Después haz un pequeño resumen entre 5 y 10 palabras aproximadamente de cada una de las partes. 2. Ordena estas oraciones según el orden en el que suceden en el texto.
Evaluación	<p>Cuantitativa: se evaluará si los ejercicios han sido contestados correctamente. Se será menos exigente con el primer ejercicio, ya que este en ocasiones puede ser tratado con mayor subjetividad. Se puntuará sobre 10.</p>

SESIÓN 7	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el nivel de los alumnos en cuanto a comprensión lectora.
Microhabilidades trabajadas	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura y forma. • Lectura entre líneas. • Inferencia. • Ideas principales/generales
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales: prueba de evaluación final. APÉNDICE 7. • Personales: profesor.
Temporalización	30 minutos aproximadamente.
Metodología	Metodología directiva y tarea cerrada.
Actividad	<p>Prueba final con la que el profesor sabrá si los alumnos han sufrido alguna evolución con respecto a la prueba inicial que se hizo al principio de la unidad didáctica gracias a las actividades trabajadas en clase. Para esta sesión se entregará a cada alumno un texto adaptado a su curso junto a una serie de cuestiones para responderlas.</p>

Evaluación	Cuantitativa: se evalúa que la respuesta sea correcta. Todas las preguntas poseen el mismo valor. Se puntúa sobre 10.
-------------------	---

Tras la realización de todas estas sesiones de la propuesta didáctica en un centro educativo, el profesor debe realizar una comparación entre los resultados obtenidos en la prueba de evaluación inicial con los de la prueba de evaluación final. Esto debe hacerse para cumplir uno de los objetivos de este trabajo, es decir, comprobar si con este método de trabajo los alumnos adquieren una mejora significativa en lo que a comprensión lectora se refiere.

6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Como ya he mencionado anteriormente en el punto 4.5. del marco teórico, la evaluación de la propuesta didáctica y el análisis de los resultados obtenidos tras la propuesta didáctica va a ser en función del contenido, de las competencias cognitivas y del contexto como trabaja el informe PIRLS.

Por otro lado, al haberse realizado la propuesta didáctica en relación al enfoque que nos ofrece Cassany, la recogida de datos va a estar enfocada a las microhabilidades seleccionadas de dicho enfoque. También, es importante aclarar que la recogida de datos se hará en función de la prueba inicial, trabajo en clase con diferentes actividades y prueba final, para así poder comprender su evolución.

Por tanto, a continuación paso a exponer la situación y la evolución de los alumnos de 6º de primaria en función del tipo de preguntas utilizadas en la prueba inicial y final en relación con los dos aspectos mencionados anteriormente (PIRLS y microhabilidades).

- Localización y obtención de información explícita: este tipo de pregunta hace referencia a la localización directa de información de un texto determinado. Se puede decir que tras el análisis de los resultados de los alumnos con los que se ha trabajado he podido observar que prácticamente el 75% aproximadamente ha contestado correctamente todas las preguntas de este tipo y que otro 20% ha contestado de forma parcialmente correcta dichas cuestiones dejando un último 5% que las ha dejado sin contestar o lo han hecho de forma errónea (Figura 4). Tras haber trabajado durante 5 sesiones las microhabilidades de Cassany, mencionadas en el apartado de intervención didáctica, hemos obtenido en la prueba de evaluación final unos resultados similares a los de la prueba de evaluación final (Figura 5). Tras comparar estos dos momentos de la intervención didáctica llevada a cabo se deduce que son unos resultados bastante buenos en lo que a comprensión lectora de forma explícita se refiere. Se puede aventurar la conclusión de que esta poca variación, entre los resultados de la

prueba inicial y la prueba de evaluación final, es debida a que el nivel inicial de dichos alumnos es bastante alto.

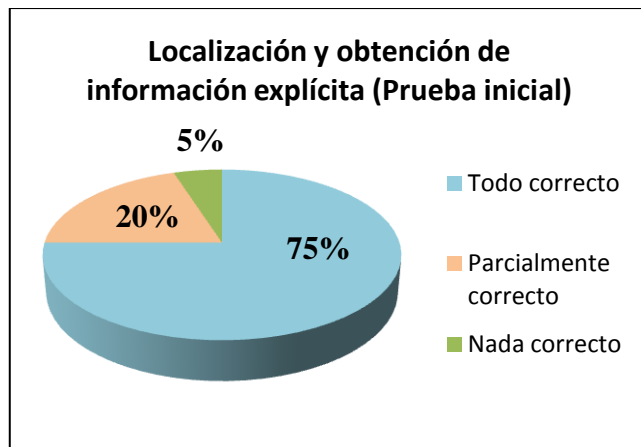


Figura 4: prueba evaluación inicial, preguntas información explícita.

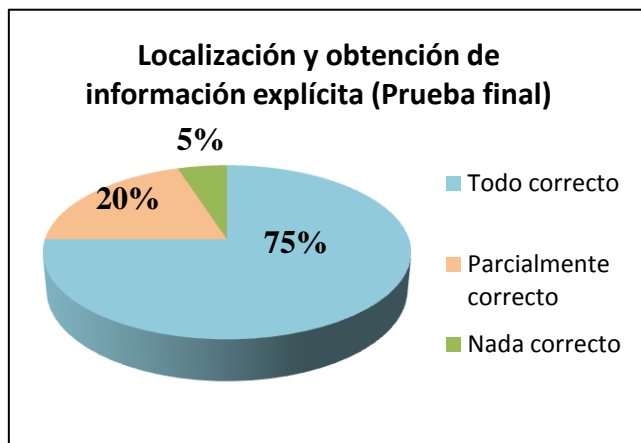


Figura 5: prueba evaluación final, preguntas información explícita.

- Integración e interpretación de ideas e información: este tipo de preguntas hacen referencia a la microhabilidad de ideas generales mencionada en apartados anteriores de este trabajo. Tras hacer la prueba inicial se desprende que la mayoría de los alumnos sabe extraer las ideas más importantes. Podemos decir que entorno al 50% de los alumnos extrae todas las ideas principales, mientras que el 40% sólo extrae alguna de ellas y el 10% ninguna (Figura 6). Tras trabajar durante 3 sesiones actividades para mejorar este aspecto se ha obtenido una

mejora significativa con respecto a este tipo de preguntas. Un 65% ha sabido extraer de forma correcta todas las ideas principales del texto, el 30% ha extraído únicamente alguna idea y el 5% no ha extraído ninguna de ellas (Figura 7). Para finalizar aventuramos que aunque se haya visto una mejora de esta microhabilidad se tiene la certeza de que con un poco más de trabajo, en esta línea, el porcentaje de alumnos que realizan este tipo de preguntas correctamente aumentará.

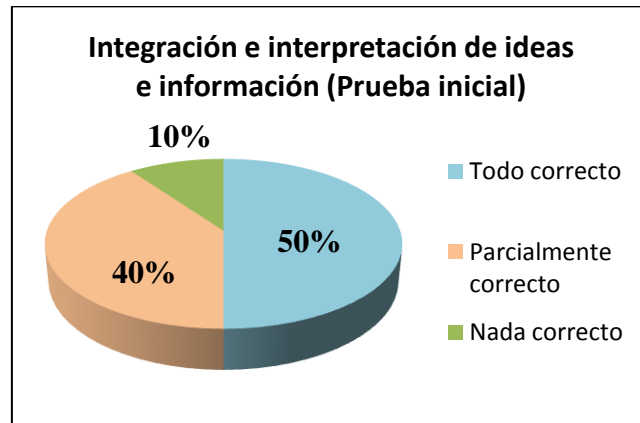


Figura 6: prueba evaluación inicial, integración e interpretación de ideas e información.

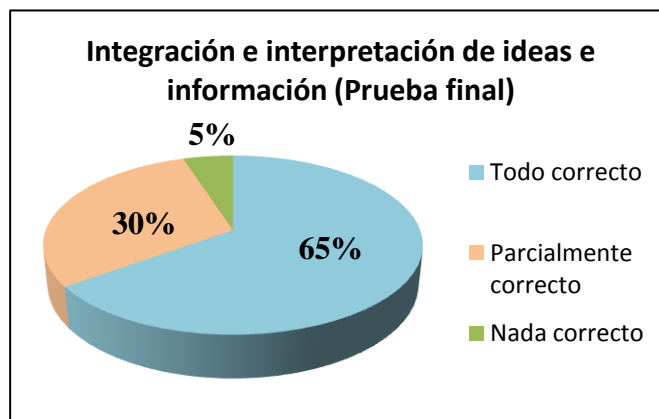


Figura 7: prueba evaluación final, integración e interpretación de ideas e información.

- Orden y estructura del texto: este tipo de preguntas hace referencia a la microhabilidad de estructura y forma de un texto mostrada por Cassany y mencionada anteriormente en este Trabajo de Fin de Grado. En este tipo de pregunta los alumnos deben mostrar las partes que tiene un texto determinado, pudiendo ser en este caso un texto narrativo o expositivo. En la prueba de

evaluación inicial se ha comprobado que los alumnos en su gran mayoría no saben distinguir las partes de un texto. Podemos decir que un 5% ha señalado cada una de las partes del texto de forma correcta, mientras que un 40% se acercaba a su localización y el resto o no contestaron o su respuesta difería en exceso de la respuesta correcta (Figura 8). Tras trabajar durante 3 sesiones con esta microhabilidad se ha conseguido una ligera mejora. El 10 % de los alumnos ha conseguido diferenciar las diferentes partes del texto mientras que el 40% se acercaba a la solución correcta y el resto, el 50%, seguía sin acercarse a la respuesta correcta o sin contestar la pregunta (Figura 9).

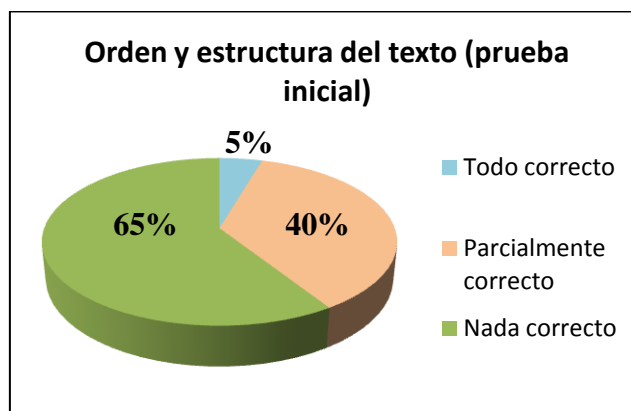


Figura 8: prueba de evaluación final, orden y estructura del texto.

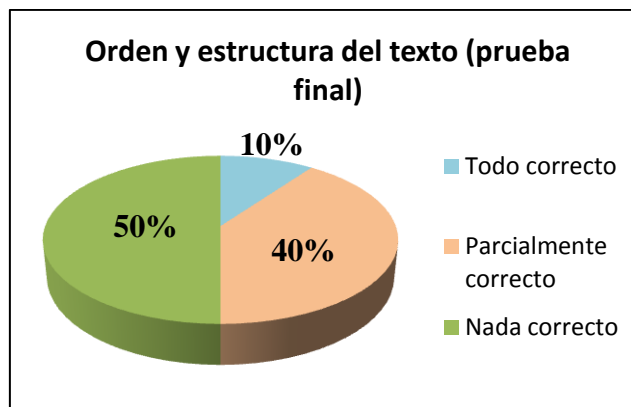


Figura 9: prueba de evaluación final, orden y estructura del texto.

- **Inferencias:** como su propio nombre indica, este tipo de preguntas hace referencia a la microhabilidad de inferencia de Cassany. La intención de este tipo de preguntas es que los alumnos sepan extraer cierta información que el texto no expone de forma explícita. Tras realizar la prueba inicial se revela una

gran carencia en los alumnos a la hora de extraer información no explícita de un texto. Hablando con porcentajes se puede decir que en torno al 40% de los alumnos han contestado correctamente este tipo de preguntas y que el resto o ha contestado mal o ha dejado en blanco dicha pregunta (Figura 10). Tras haber trabajado durante dos sesiones con esta microhabilidad se puede apreciar una gran mejora en cuanto a la extracción de información implícita se refiere. Volviendo a hablar de porcentajes decir que el 65% ha contestado correctamente a este tipo de preguntas mientras que el 35% no (Figura 11).

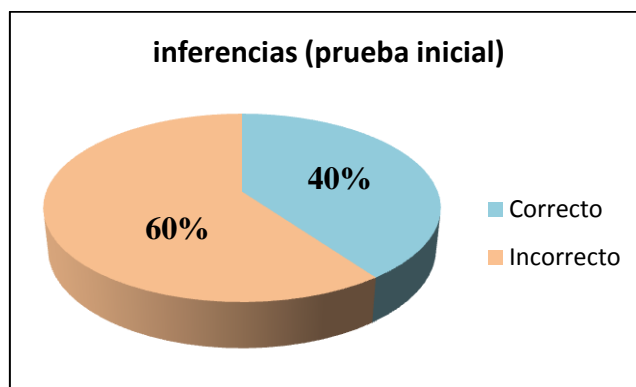


Figura 10: prueba de evaluación inicial, inferencia.

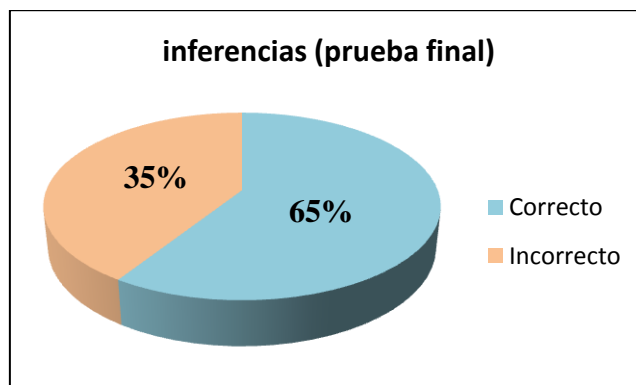


Figura 11: prueba de evaluación final, inferencia.

- Análisis y evaluación de los contenidos: este tipo de preguntas hace referencia a la propia opinión del alumno en relación a algún aspecto relevante del texto en el que tiene que utilizar dicha información para demostrar una opinión coherente. Comparando la prueba inicial y la final podemos ver que prácticamente se han obtenido los mismos resultados. La gran mayoría de los alumnos ha sabido

contestar este tipo de preguntas con argumentaciones bien estructuradas y apoyadas en información del propio texto. En porcentajes podemos decir que el 90% aproximadamente de los alumnos ha contestado correctamente a este tipo de preguntas.

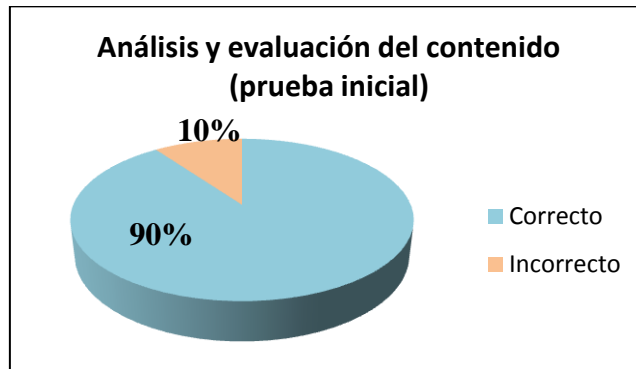


Figura 12: prueba de evaluación inicial, análisis y evaluación del contenido.

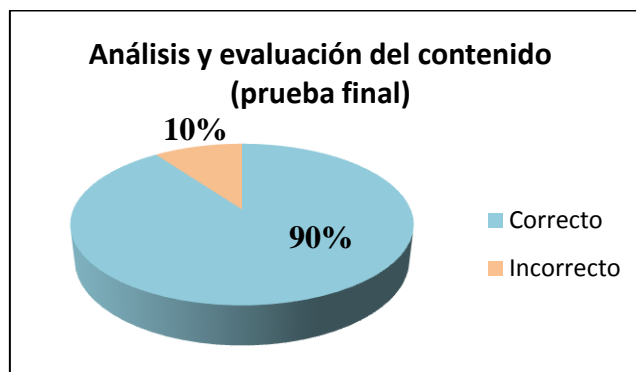


Figura 13: prueba de evaluación final, análisis y evaluación del contenido.

A modo de resumen del análisis y recogida de datos de la propuesta didáctica es necesario recalcar la mejora que se ha producido en la comprensión lectora de los alumnos de forma general. Para clarificar esta evolución sufrida a continuación se expone una tabla, como se puede ver en la Figura 14 con todas las calificaciones obtenidas en cada una de las actividades/sesiones realizadas.

	Sesión 1: prueba evaluación inicial	Sesión 2: actividad 1 de estructura y forma e ideas generales	Sesión 3: actividad 1 de inferencia y lectura entre líneas	Sesión 4: actividad 2 de estructura y forma e ideas generales	Sesión 5: actividad 2 de inferencia y lectura entre líneas	Sesión 6: actividad 3 de estructura y forma e ideas generales	Sesión 7: prueba evaluación final	Mejora o empeora
Alumno 1	7.6	7	Bien	8.5	Bien	5	9.7	Mejora
Alumno 2	9.2	9	Bien	9	Bien	7.5	9	Empeora
Alumno 3	6.1	8.5	Bien	7.5	Bien	8.5	8	Mejora
Alumno 4	3.8	3.5	Regular	7.3	Bien	6.5	6	Mejora
Alumno 5	3.8	10	Regular	6.5	Regular	7.5	7	Mejora
Alumno 6	9.2	7	Regular	7	Regular	9	8	Empeora
Alumno 7	4.6	6.5	Regular	7	Regular	4.5	6.4	Mejora
Alumno 8	5.3	7.5	Mal	5	Mal	3	6.7	Mejora
Alumno 9	7.7	5	Mal	5	Mal	0	No realizado	
Alumno 10	7.7	7	Regular	7	Regular	6	8.6	Mejora
Alumno 11	5.3	6	Regular	9	Regular	7.5	5	Empeora
Alumno 12	8.4	7	Bien	8.5	Bien	5	8	Empeora
Alumno 13	10	8.5	Bien	9	Bien	9	10	Igual
Alumno 14	8.4	7	Bien	7	Bien	7	8.4	Igual
Alumno 15	8.4	6.5	Regular	6.5	Mal	5,5	6.8	Empeora
Alumno 16	9.2	7	Bien	7	Bien	8	8	Empeora
Alumno 17	6.2	5.5	Regular	8	Regular	9	No realizado	
Alumno 18	7.6	6	Regular	7	Regular	8	8.9	Mejora
Alumno 19	9.2	8.5	Bien	9	Regular	9	9.5	Mejora
Alumno 20	5	7.5	Regular	9	Regular	4.5	5.5	Mejora

Figura 14. *Tabla de resultados de la propuesta didáctica*

7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO: OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

7.1. ALCANCE EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS

Tras la realización del Trabajo de Fin de Grado puedo decir que se han conseguido los objetivos propuestos al principio de este en el apartado 2.

Tras la lectura y la comprensión del marco teórico se ofrece al lector una visión general y completa sobre la lectura y la comprensión lectora. Se ha realizado una unión de teoría de diferentes autores la cual ofrece al lector de este trabajo un conocimiento básico sobre el tema tratado.

Junto a este marco teórico se ha llevado a cabo una puesta en práctica de plan de mejora de la comprensión lectora con alumnos de Educación Primaria, concretamente 6º de primaria. Con ella se pretendía evaluar el nivel inicial de dichos alumnos con respecto a este tema, trabajar los aspectos de mayor relevancia de la comprensión lectora y finalmente evaluar el nivel de los alumnos al finalizar este trabajo.

Una vez finalizado se ha hecho un análisis de los resultados obtenidos. En ellos una vez más se demuestra el cumplimiento del objetivo principal de la propuesta didáctica, es decir, conseguir una mejora en la comprensión lectora.

7.2. OPORTUNIDADES

Por todo esto mencionado en el punto anterior cabe la pena guardar un pequeño espacio para comentar las oportunidades que puede ofrecer un trabajo de este tipo ante diferentes contextos.

Bajo el contexto del lector que utiliza este Trabajo de Fin de Grado para informarse a cerca de la comprensión lectora, los fundamentos teóricos que en él se exponen, pueden servir a cualquier persona, que tenga cierto grado interés en el tema de la comprensión lectora, el adquirir un conocimiento de carácter general que le guiará hacia un conocimiento más amplio y elaborado. Además durante todo este trabajo se

hacen constantes menciones a autores que realizan un análisis con mayor profundidad sobre el tema aportando una gran fuente bibliográfica a dichas personas.

Con respecto a la propuesta didáctica no es mi intención mostrarla como algo único e infalible, sino que es una opción entre muchas otras de diseño didáctico. Esta propuesta puede demostrar al lector de este trabajo la posibilidad de que la comprensión lectora puede trabajarse como cualquier otro contenido en el ámbito de la educación y que se pueden obtener resultados positivos si dedicamos esfuerzo e interés por saber cómo hacerlo, eso sí, trabajando de una forma sintética y fundamentada en la teoría.

7.3. LIMITACIONES

Bajo un contexto práctico, es importante decir que esta propuesta es muy útil en la mejora de forma rápida de algunos elementos que componen la comprensión lectora; sin embargo, encontramos una gran limitación que podría evitarse con un mayor tiempo de elaboración e intervención. Por falta de tiempo para llevar a cabo esta propuesta se ha englobado en un periodo de tiempo de dos semanas. Esto puede suponer a los alumnos un trabajo agotador desmotivándoles hacia la lectura. Mi propuesta de mejora se dirige hacia dicho tiempo. Quizás si se hubiese dispuesto de un mayor tiempo para realizar la propuesta se podría haber realizado durante un trimestre escolar completo, realizando una única sesión semanal. Con esto nos garantizamos trabajar lo mismo, de una forma algo más lenta, y prediciendo mejores resultados.

Por otro lado, encontramos cierta limitación en lo que al número de alumnos se refiere. El estudio realizado durante esta propuesta de intervención se ha llevado a cabo con un grupo de alumno determinado, y por lo tanto obteniendo unos resultados determinados. Cabe la posibilidad de que si se examinara a otro grupo de alumnado diferente se obtendrían otros resultados distintos.

Finalmente, decir que a pesar de los alcances y limitaciones mostrados en este trabajo no se pretende condicionar al lector que decida utilizar la información aquí utilizada, ya que este tema ofrece un gran abanico de posibilidades. Este trabajo únicamente debe verse como una guía, como una forma de empezar a adquirir información y conocimientos sobre el tema tratado y partir hacia nuevos estilos personales de trabajo y mejora.

8. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Es innegable que saber leer en la sociedad que vivimos es un aspecto de gran importancia. Una persona que no sepa leer o en términos pedagógicos, no haya adquirido la competencia lectora, no va a poder desenvolverse con normalidad en su día a día.

Por esta importancia que posee la lectura es necesario saber qué características deben cumplirse para cerciorarse de que se ha adquirido esa competencia lectora de la que tanto hablamos. Actualmente, decimos que hemos adquirido dicha competencia cuando además de descodificar un texto escrito entendemos la información que nos ofrece, es decir, lo comprendemos. Es aquí donde empieza a cobrar importancia el tema de este trabajo, la comprensión lectora.

Por otro lado, de todo este trabajo podemos extraer como conclusión la importancia que la comprensión lectora posee dentro de las aulas de Educación Primaria. Aceptamos que la función principal de la escuela es formar personas, formar personas capaces de desenvolverse en la sociedad en la que viven. Por lo tanto, si aceptamos que la lectura es un requisito fundamental para poder vivir correctamente día a día no podemos eludir la necesidad de trabajo de la misma dentro de las aulas.

En relación al trabajo en las aulas de la comprensión lectora es necesario mencionar que el maestro que lo lleve a cabo tiene que tener muy claro cuál es el enfoque o estrategia que va a utilizar. Como ya hemos mencionado anteriormente en otros capítulos hay una gran laguna de información en relación a cómo trabajar este tema. Con este trabajo se abre una puerta a que maestros o futuros maestros puedan adquirir una información básica de la que pueden partir para crear sus propias propuestas de trabajo, una propuesta sistemática y con base teórica.

Con respecto a la intervención que he llevado a cabo me gustaría comentar el tiempo utilizado para llevarla a cabo. Comentar que se han realizado cuatro sesiones en dos únicas semanas. Tras su realización he comprendido que se han aglomerado todas las sesiones en un espacio muy pequeño de tiempo. A pesar de esta condensación de trabajo se ha podido observar una pequeña mejora en líneas generales (verificado en el

baremo utilizado en el apartado 6.). Es por esto por lo que soy capaz de extraer la conclusión de que si a pesar de este problema de tiempo se obtienen resultados de mejoría, utilizando una temporalización más adecuada se podrían conseguir resultados mejores. Por mi propia experiencia propongo que se trabaje de una forma similar pero a nivel trimestral o anual en lugar de semanal. Propongo realizar una sesión por cada semana a lo largo de todo un trimestre o todo un curso.

Con respecto a la obtención de resultados, vale la pena extraer como conclusión que los alumnos que en un principio tenían más dificultades han sufrido una mayor mejora que los alumnos que desde un principio tenían altas capacidades en comprensión lectora. Esto, según Cassany (2001) es muy común en trabajos sistemáticos como es en este caso por lo que una vez más se verifica la utilidad que puede tener dentro de las aulas de Educación Primaria un trabajo como este.

También, tras la realización de este trabajo se puede extraer una pequeña conclusión de la situación de los alumnos españoles en relación al nivel de comprensión lectora que poseen. Como hemos podido comprobar el informe PIRLS y PISA no nos muestra unos datos esperanzadores sobre el nivel de los españoles con respecto a este tema. Personalmente, yo no estoy muy de acuerdo con estos datos por lo que he podido observar. A pesar de ello, considerando la comprensión lectora como una asignatura pendiente dentro de la Educación Primaria, aseguro que con un poco de trabajo, aunque este sea mínimo en este aspecto, se alcanzarían datos mucho más esperanzadores para nuestro país.

Por último, quiero hacer una pequeña referencia a lo aprendido por mi parte gracias al trabajo que he realizado. Mi elección de este tema se basó principalmente en que me parecía un tema interesante por haberlo trabajado en una de las asignaturas del Grado de Educación Primaria. Pero tras su realización, he podido ampliar mi conocimiento sobre el tema y comprobar que además de ser interesante es un tema muy necesario dentro del ámbito educativo y que en gran cantidad de ocasiones no se le da la importancia que realmente posee. Como nos dice Dalton (2007) toda investigación tiene un componente de interés personal de investigación.

Con todo este trabajo, espero haber contribuido en mayor o menor medida en la dirección de este tipo de estudios.

9. REFERENCIAS

- Aguilar, E. (2010). El informa PISA de educación vuelve a suspender a los escolares españoles. *El imparcial*. Recuperado el día 12 de junio de 2013 en la fuente <http://www.elimparcial.es/sociedad/el-informe-pisa-de-educacion-vuelve-a-suspender-a-los-escolares-espanoles-75220.html>
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2001). Enseñanza de la Lengua. Barcelona. Graó.
- D'Angelo, E. (2003). En Gento Palacios, S. (coor.), Educación Especial. Madrid. Sanz y Torres.
- Dalton, P. C. (2007) Seminario sobre Aprendizaje Integrado sobre Contenidos y Lengua.
- Devis, M. P. P. (2000). Fundamentos teóricos básicos de morfología y semántica oracionales. Málaga. Agora.
- González Trujillo M^a.C. (2005). Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción. Tesis doctoral. Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Universidad de Granada. Granada.
- Matesanz, S. M. (2012). La lectura en la Educación Primaria: marco teórico y propuesta de intervención. Trabajo fin de estudios. Universidad de Valladolid. Segovia.
- Ministerio de Educación (2006). Informa PIRLS. Estudio internacional del progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencia. Madrid. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2011). Informa PIRLS. Estudio internacional del progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencia. Madrid. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2006). La lectura en PISA. Marcos y pruebas de la evaluación. Madrid. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2009). La lectura en PISA. Marcos y pruebas de la evaluación. Madrid. Ministerio de Educación.
- Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

Real Decreto 40/2007 del 3 de mayo por el que se establece el currículum de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Santillana Staff (1991). Comprensión lectora. Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. (vol. 1.). Francia. Santillana.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. México D.F. Secretaría de Educación Pública.

Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona. ICE (Instituto de ciencia de la Educación).

Trevor, H. C. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid. Morata.

10. APÉNDICES

10.1. APÉNDICE 1: prueba evaluación inicial



Las noches de los frailecillos

Bruce McMillan

Todos los años unos pájaros blancos y negros de pico naranja visitan la isla islandesa de Heimaey. Estos pájaros se llaman frailecillos. Se les conoce como los “payasos del mar” debido a sus picos de color vivo y a sus movimientos torpes. Los frailecillos son aves patosas en los despegues y aterrizajes porque tienen cuerpos gruesos y alas cortas.

Halla vive en la isla de Heimaey. Ella examina el cielo cada día. Mientras lo observa desde lo alto de un acantilado que da al mar, ve el primer frailecillo de la temporada.

Ella se dice a sí misma “lundi”, que significa “frailecillo” en islandés.

Pronto el cielo se llena de ellos, frailecillos por todas partes. Regresan de su invierno en el mar a la isla de Halla y a las islas cercanas que están deshabitadas para poner huevos y criar a los polluelos de frailecillos. Estos “payasos del mar” regresan a las mismas madrigueras año tras año. Es la única ocasión en la que van a tierra.

Halla y sus amigos suben a lo alto de los acantilados para ver los pájaros. Ven a las parejas de frailecillos golpear sus picos el uno contra el otro. Cada pareja que ven cuidará pronto de un huevo en las grietas profundas del acantilado.



Cuando los frailecillos salen de los huevos, los padres traen pescado a casa para alimentar a los polluelos. Cada polluelo se convertirá en un joven frailecillo. Las noches de los frailecillos llegarán cuando los frailecillos vuelen por primera vez. Aunque aún faltan largas semanas para las noches de los frailecillos, Halla piensa en preparar algunas cajas de cartón.

Durante todo el verano los frailecillos adultos pescan y cuidan de sus polluelos. En agosto las flores cubren las madrigueras. Con las flores ya florecidas, Halla sabe que su espera de las noches de los frailecillos ha terminado.

Los polluelos escondidos se han convertido en jóvenes frailecillos. Ya llega el momento en que Halla y sus amigos saquen sus cajas y antorchas para las noches de los frailecillos. Desde esta noche y durante las próximas dos semanas los frailecillos se marcharán a pasar el invierno en el mar.

En la oscuridad de la noche los frailecillos abandonan sus madrigueras para levantar el vuelo por primera vez. Es un viaje corto en el que mueven las alas desde los altos



acantilados. La mayoría de los pájaros aterrizan a salvo en el mar que está por debajo. Pero algunos se equivocan por las luces del pueblo, quizás piensan que

las luces son rayos de luna que se reflejan en el agua. Cientos de frailecillos aterrizan en el pueblo cada noche. Como son incapaces de despegar desde el terreno llano, corren de un lado para otro y tratan de esconderse.

Halla y sus amigos pasarán todas las noches buscando frailecillos en apuros que no han conseguido llegar al agua. Pero los gatos y los perros del pueblo también estarán buscándolos. Incluso si los gatos y los perros no los atrapan, los frailecillos podrían acabar atropellados por los coches o camiones. Los niños deben ser los primeros en

encontrar los frailecillos perdidos. A las diez, las calles de Heimaey están llenas de vida con niños que vagan de un lado para otro.

Halla y sus amigos corren a rescatar a los frailecillos. Provistos de antorchas, deambulan por el pueblo, buscando lugares oscuros. Halla ve un frailecillo. Corre tras él, lo coge y lo pone a salvo en una caja de cartón.

Durante dos semanas, todos los niños de Heimaey duermen hasta tarde para poder salir por la noche. Rescatan a miles de frailecillos.

Cada noche Halla y sus amigos llevan a los frailecillos rescatados a casa. Al día siguiente, con las cajas llenas de frailecillos, Halla y sus amigos bajan a la playa.

Es hora de liberar a los frailecillos. Halla primero suelta a uno. Lo sujeta para que se acostumbre a batir sus alas. Después, sujetando al frailecillo de forma acogedora en sus manos, lo eleva en el aire y lo lanza sobre el agua más allá de las olas. El frailecillo revolotea una corta distancia antes de aterrizar en el mar a salvo.

Día tras día los frailecillos de Halla se alejan chapoteando hasta que las noches de los frailecillos se acaban por este año. Mientras ve a las últimas crías de frailecillos y a los frailecillos adultos marcharse a pasar su invierno en el mar, Halla se despide de ellos hasta la próxima primavera. Les desea un buen viaje mientras dice “Adiós, adiós”.



1. ¿Por qué son los frailecillos patosos en los aterrizajes y en los despegues?

A – Viven en una tierra de hielo.

B – Casi nunca vienen a la horilla.

C – Pasan tiempo en los altos acantilados.

D – Tienen cuerpos gruesos y alas cortas.

2. ¿Dónde pasan los frailecillos el invierno?

A – Dentro de los acantilados-

B – En la playa

C – En el mar.

D – En el hielo.

3. ¿Por qué vienen los frailecillos a la isla?

A – Para ser rescatados-

B – Para buscar comida.

C – Para poner huevos.

D – Para aprender a volar.

4. ¿Cómo sabe Halla que los frailecillos están a punto de volar?

A – Los padres traen pescado a los frailecillos.

B – Las flores han florecido.

C – Los polluelos están escondidos.

D – El verano acaba de empezar.

5. ¿Qué sucede a los frailecillos durante la noche?

A – Las parejas de frailecillos golpean sus picos el uno contra el otro.

B – Los frailecillos levantan el vuelo por primera vez.

C – Los polluelos de los frailecillos salen del huevo.

D – Los frailecillos vuelven a la orilla desde el mar.

6. ¿Qué podría hacer la gente del pueblo para evitar que los frailecillos aterricen allí por equivocación?

A – Apagar las luces.

B – Preparar las cajas.

C – Dejar a los perros y gatos dentro.

D – Iluminar el cielo con sus linternas.

7. Explica como utiliza Halla su linterna para rescatar a los frailecillos.

8. Explica como utiliza Halla las cajas de cartón para rescatar a los frailecillos.

9. Según el artículo. ¿Cuál de los siguientes constituye un peligro para los frailecillos?

A – Ahogarse cuando aterrizan en el mar.

B – Perderse en las madrigueras.

C – No tener suficiente pescado de los padres.

D – Ser atropellados por coches y camiones.

10. ¿Por qué tiene que ser de día cuando los niños liberen a los frailecillos? Utiliza información del artículo para explicarlo.

11. ¿Qué hacen los frailecillos después de que Halla y sus amigos los hayan liberado?

A – Andar por la playa

B – Volar desde el acantilado.

C – Esconderse en el pueblo.

D – Nadar en el mar.

12. Escribe dos sentimientos distintos que Halla podría tener después de liberar a los frailecillos. Explica por qué cada sentimiento.

1 –

2 –

13. ¿Te gustaría ir a rescatar frailecillos con Halla y sus amigos? Utiliza lo que has leído para ayudarte a explicarlo.

10.2. APÉNDICE 2: actividad 1 estructura y forma e ideas generales

1. Pon título al texto y divídelo en partes (introducción, nudo y desenlace) Después haz un pequeño resumen de entre 5 y 10 palabras aproximadamente de cada una de las partes.

Título:



Muy arriba, en lo más alto de una vieja torre, había un taller. Era un taller de alfarería, abarrotado de recipientes con esmaltes de colores, tornos de alfarero, hornos y, cómo no, arcilla. Cerca de la ventana se encontraba un arcón de madera enorme, con una pesada tapa. Allí se guardaba la arcilla. Al fondo, aplastado contra una esquina, estaba el terrón de arcilla más antiguo de todos. Apenas lograba recordar la última vez que lo habían utilizado, mucho tiempo atrás. Cada día, alguien levantaba la tapa del arcón y en el recipiente se introducían diversas manos que, con toda rapidez, agarraban bolsas o bolas de arcilla. El pequeño terrón escuchaba los alegres sonidos de los artesanos, atareados con su trabajo.

—¿Cuándo me tocará a mí?—, se preguntaba. A medida que pasaba los días en la oscuridad del arcón, el pequeño terrón de arcilla iba perdiendo la esperanza.

Un día, un numeroso grupo de niños llegó al taller con su profesora. Muchas manos se introdujeron en el arcón. El pequeño terrón de arcilla fue el último en ser elegido pero... ¡ya estaba fuera!

—Ha llegado mi oportunidad—, pensó, cegado a causa de la luz.

Uno de los niños colocó el terrón de arcilla sobre un torno de alfarero e hizo girar la rueda a toda velocidad. —¡Qué divertido!—, pensó el terrón. El niño trató de estirar la arcilla hacia arriba mientras el torno daba vueltas sin cesar. El pequeño terrón experimentó la emoción de adquirir una forma diferente. Tras varios intentos por producir un cuenco, el niño se dio por vencido. Amasó la arcilla y la presionó hasta convertirla en una bola totalmente redonda.

—Hora de hacer limpieza— anunció la profesora. La alfarería se inundó de los sonidos de los chiquillos frotando, limpiando, lavando y secando. El agua goteaba por todas partes.

El niño soltó el terrón de arcilla cerca de la ventana y salió corriendo para unirse a sus amigos. Pasado un rato, el taller quedó desierto y reinaron el silencio y la oscuridad. El terrón de arcilla estaba aterrorizado. No sólo añoraba la humedad del arcón; también sabía que se hallaba en peligro.

—Todo ha terminado—, reflexionó. —Me quedaré aquí y me secaré hasta quedar duro como una piedra—.

El terrón permanecía junto a la ventana abierta, incapaz de moverse, y notaba cómo la humedad se iba evaporando poco a poco. Los rayos del sol le golpearon con fuerza y el viento de la noche le azotó hasta que estuvo duro como un pedrusco. Se había endurecido tanto que apenas podía pensar; sólo sabía que estaba desesperado.

Sin embargo, en lo más profundo de su ser quedaba una diminuta gota de humedad, y el terrón de arcilla se negó a dejarla escapar.

—Lluvia—, pensó.

—Agua—, suspiró.

—Por favor—, logró por fin transmitir a través de su materia reseca y desalentada.

Una nube que por allí pasaba sintió lástima del terrón de arcilla, y entonces ocurrió algo maravilloso. Enormes gotas de lluvia se colaron con fuerza por la ventana abierta y cayeron sobre el pequeño terrón. Llovió durante toda la noche y para cuando amaneció, el terrón de arcilla se encontraba tan blando como en sus mejores tiempos.

El sonido de voces llegó hasta la alfarería.

—¡Oh, no!—, exclamó una mujer. Se trataba de una artesana que solía utilizar el taller.

—Alguien se ha dejado abierta la ventana durante todo el fin de semana. Habrá que limpiar todo esto. Si quieres,



puedes trabajar con la arcilla mientras voy en busca de toallas—, le dijo a su hija.

La niña vio el terrón de arcilla situado junto a la ventana.

—Es una pieza perfecta, justo lo que necesito—, comentó.

De inmediato, comenzó a presionar la pasta con los nudillos y a moldearla en atractivas formas. Para el terrón de arcilla, los dedos de la niña eran como una bendición.

La pequeña iba reflexionando a medida que trabajaba y sus manos se movían con un propósito determinado. El pequeño terrón percibió que iba adquiriendo una forma hueca y redondeada. Unos cuantos pellizcos y ya tenía un asa.

—¡Mamá, mamá!—, llamó la niña. —¡He fabricado una taza! —

—Es preciosa —dijo su madre—. Colócala en la repisa y después la meteremos al horno. Luego, podrás barnizarla con el color que más te guste—.

Al poco tiempo, la pequeña taza estaba en condiciones de ser trasladada a su nuevo hogar. Ahora reside en un estante de la cocina, junto a otras tazas, platillos y tazones. Cada pieza es diferente y algunas de ellas son preciosas.

—¡A desayunar!—, llama la madre mientras coloca la taza nueva sobre la mesa y la llena de chocolate caliente.

2. Ordena estas oraciones según el orden en el que suceden en el texto.

_____ La lluvia hizo que el terrón de arcilla se volviera húmedo y blando.

_____ Un niño intentó transformar el terrón de arcilla en un cuenco.

_____ Una niña fabricó una taza con el terrón de arcilla.

_____ El terrón de arcilla se secó.

_____ El terrón de arcilla estaba en el interior del arcón.

10.3. APÉNDICE 3: Actividad 1 de lectura entre líneas e inferencia

Carrera de caballos.

El caballo de Mónica es más oscuro que el de Susana, pero más rápido y más viejo que el de Juana, que es aún más lento que el de Vanesa, que es más joven que el de Mónica, que es más viejo que el de Susana, que es más claro que de Vanesa, aunque el de Juana es más lento y más oscuro que el de Susana.

¿Cuál es el más viejo, cuál es el más lento y cuál el más claro?

10.4. APÉNDICE 4: Actividad 2 estructura y forma e ideas generales.

1. Pon título al texto y divídelo en partes (introducción, nudo y desenlace) Después haz un pequeño resumen de entre 5 y 10 palabras aproximadamente de cada una de las partes.

Título:

Ana tenía diez años; por lo tanto, aunque estuviera medio dormida, sabía llegar desde su habitación al cuarto de baño. La puerta de su habitación solía estar entreabierta y la lamparita nocturna que había en el pasillo daba suficiente luz para poder llegar al baño, que estaba pasando la mesita del teléfono.

Una noche, al pasar junto a la mesita del teléfono camino del baño, Ana oyó algo que sonaba como un silbido muy bajito pero, como estaba medio dormida, no le prestó mucha atención. Además, venía de muy lejos. Fue volviendo a su cuarto cuando se dio cuenta de dónde venía. Bajo la mesita del teléfono había un gran montón de periódicos y revistas viejos que empezaron a moverse. De allí salía el ruido. De repente, el montón comenzó a tambalearse —a la izquierda, a la derecha, hacia delante y hacia atrás—, y a continuación los periódicos y las revistas quedaron esparcidos por todo el suelo.



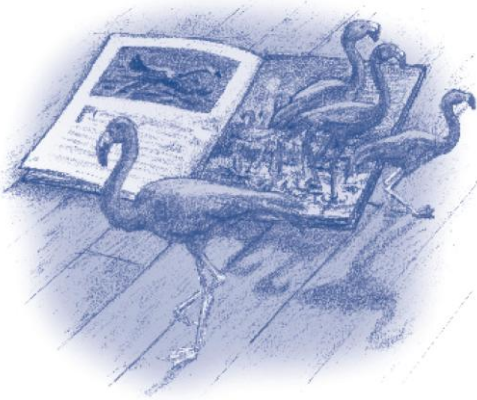
Ana no podía creer lo que veían sus ojos cuando observó que un cocodrilo que gruñía y bufaba estaba saliendo de debajo de la mesita del teléfono.

Ana se quedó paralizada. Con los ojos como platos, vio cómo el cocodrilo salía de entre los periódicos y lentamente miraba a su alrededor. Parecía que acababa de salir del agua, porque tenía todo el cuerpo chorreando y por donde pasaba iba dejando la alfombra empapada.

El cocodrilo movió la cabeza de un lado a otro dejando escapar un fuerte gruñido. Ana tragó saliva mientras miraba aquel hocico y la larguísima fila de dientes. Después, el cocodrilo movió la cola despacio de un lado a otro. Ana había leído algo al respecto en

la *Revista de Animales*: cuando el cocodrilo golpea el agua con la cola, es para espantar o atacar a sus enemigos.

La niña posó la vista en el último número de la *Revista de Animales*, que se había caído del montón y estaba a sus pies. Se volvió a sorprender. La portada de la revista tenía antes una ilustración de un gran cocodrilo a la orilla de un río. Ahora, ¡la orilla del río aparecía vacía!



Ana se agachó y cogió la revista. En ese momento, el cocodrilo movió la cola con tanta fuerza que el jarrón con los girasoles se cayó al suelo y se rompió, y las flores quedaron esparcidas por todas partes. De un salto, Ana se metió en su cuarto. Cerró la puerta de un portazo, empujó la cama y la colocó contra la puerta. Había construido una

barricada que la mantendría a salvo del cocodrilo. Respiró aliviada.

Pero entonces, tuvo una duda: ¿y si la fiera tan solo tuviera hambre? ¿Quizás bastaría con darle algo de comer para que se fuera?

Ana volvió a mirar la *Revista de Animales*. Si el cocodrilo había sido capaz de salir de la foto, quizás otros animales también podrían hacerlo. Ana pasó las hojas de la revista a toda prisa y se detuvo en una en la que aparecía un grupo de flamencos en un pantano. “Justo lo que necesito”, pensó. “Parecen una tarta de cumpleaños para cocodrilos”.

De repente, se oyó un fuerte crujido y la punta de la cola del cocodrilo atravesó la puerta, astillándola.

Rápidamente, Ana colocó la foto de los flamencos en el agujero de la puerta y gritó lo más alto que pudo:

—¡Salid del pantano! ¡Venga, venga!—. Entonces, lanzó la revista a través del agujero hacia el pasillo, tocó las palmas y chilló y gritó.

Apenas podía creer lo que sucedió a continuación. Todo el pasillo estaba lleno de flamencos que alborotaban aleteando y corriendo por toda la casa con sus patas largas y delgadas. Ana vio a una de las aves con un girasol en el pico y a otra que cogía el

sombrero de su madre, colgado del perchero. También vio cómo otro flamenco desaparecía dentro de la boca del cocodrilo. Se lo zampó en dos bocados y enseguida se comió otro, el que llevaba el girasol en el pico.



Después de dos raciones de flamenco parecía que el cocodrilo ya había tenido bastante, porque se tumbó satisfecho en medio del pasillo. Cuando cerró los ojos y ya no se movía, Ana abrió la puerta con cuidado y salió de puntillas al pasillo. Colocó la portada en blanco de la revista sobre el hocico del cocodrilo. —Por favor —susurró—; por favor, vuelve a casa. Regresó sigilosamente a su habitación y miró a través del agujero de la puerta. Vio al cocodrilo de vuelta en la portada de la revista.

Entonces se dirigió con cuidado al salón, donde los flamencos estaban arremolinados alrededor del sofá y encima del televisor. Ana abrió la revista por la página que tenía la fotografía en blanco. Gracias —dijo—. Muchas gracias. Ya podéis volver a vuestro pantano.

Por la mañana, le resultó muy difícil explicar a sus padres la enorme mancha de humedad que había en el suelo y la rotura de la puerta. No se quedaron convencidos con lo del cocodrilo, a pesar de que el sombrero de su madre no aparecía por ningún lado.

2. Ordena estas oraciones según el orden en el que suceden en el texto.

- ___ Ana vio al cocodrilo.
- ___ El cocodrilo se comió dos flamencos.
- ___ Ana intentó explicar a sus padres lo de la puerta rota.
- ___ Ana empezó a caminar hacia el cuarto de baño.
- ___ Ana corrió a su habitación y cerró la puerta de un portazo.

10.5. APÉNDICE 5: actividad 2 de lectura entre líneas e inferencia

¿Quién vive ahí?

Hechos:

- 1: Tenemos 5 casas de 5 diferentes colores (cada casa de un color).
- 2: En cada casa vive una persona con nacionalidad diferente.
- 3: Estos 5 dueños beben una bebida diferente, fuman una cierta marca y tienen alguna mascota.
- 4: Ningún dueño tiene la misma mascota, fuma la misma marca o bebe el mismo tipo de bebida que otro.

Detalles:

- 1: El Inglés vive en la casa Roja.
- 2: La mascota del Sueco es un perro.
- 3: El Danés bebe té.
- 4: La casa verde es la inmediata de la izquierda de la casa blanca.
- 5: El dueño de la casa verde toma café.
- 6: La persona que fuma Pall Mall cría pájaros.
- 7: El dueño de la casa amarilla fuma Dunhill.
- 8: El hombre que vive en la casa del centro toma leche.
- 9: El Noruego vive en la primera casa.
- 10: La persona que fuma Blend vive junto a la que tiene gatos.
- 11: El hombre que tiene caballos vive junto al hombre que fuma Dunhill.
- 12: La persona que fuma Blue Master bebe cerveza.
- 13: El alemán fuma Prince.
- 14: El Noruego vive junto a la casa azul.
- 15: El hombre que fuma Blend tiene un vecino que bebe agua.

Pregunta

¿QUIEN TIENE POR MASCOTA PECES?

10.6. APÉNDICE 6: Actividad 3 estructura y forma e ideas generales

1. Pon título al texto y divídelo en partes (introducción, nudo y desenlace) Después haz un pequeño resumen de entre 5 y 10 palabras aproximadamente de cada una de las partes.

Título:

Erased una vez un anciano de ochenta y siete años que se llamaba Labon. Toda la vida había sido una persona tranquila y pacífica. Era muy pobre y muy feliz.

Cuando Labon descubrió que tenía ratones en su casa no le importó mucho al principio. Pero los ratones se multiplicaron. Le empezaron a molestar. Continuaron multiplicándose, hasta que finalmente llegó un momento en que no lo pudo soportar más.

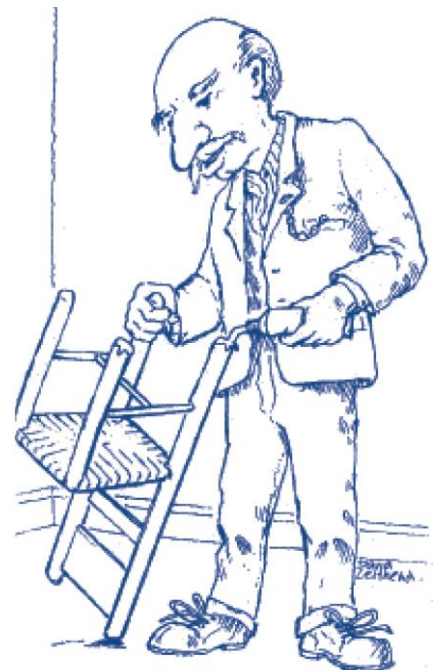
—Esto es demasiado, dijo. —Esto realmente está llegando demasiado lejos. Salió de casa cojeando hacia la tienda al final de la calle, donde compró algunas ratoneras, un pedazo de queso y algo de pegamento.

Cuando llegó a casa puso el pegamento en la parte inferior de las ratoneras y las pegó al techo. Luego colocó los cebos de queso cuidadosamente y las dejó preparadas para que se activaran.

Aquella noche, cuando los ratones salieron de sus agujeros y vieron las ratoneras en el techo, pensaron que se trataba de una broma tremenda. Anduvieron por el suelo, dándose codazos cariñosos los unos a los otros y señalando hacia arriba con sus patas delanteras riéndose a carcajadas. Después de todo, era bastante tonto, ratoneras en el techo.

Cuando Labon bajó a la mañana siguiente y vio que no había ningún ratón atrapado en las ratoneras sonrió pero no dijo nada.

Cogió una silla, puso pegamento en la parte inferior de las patas y la pegó patas arriba al techo, cerca de las ratoneras. Hizo lo mismo con la mesa, la televisión y la lámpara.



Cogió todo lo que había en el suelo y lo pegó patas arriba en el techo. Incluso puso una pequeña alfombra ahí arriba.

La noche siguiente, cuando los ratones salieron de sus agujeros, todavía estaban bromeando y riéndose de lo que habían visto la noche anterior. Pero esta vez, cuando miraron hacia el techo dejaron de reírse de repente.

—¡Por el amor de Dios! gritó uno. —¡Mirad ahí arriba! ¡Ahí está el suelo!

—¡Santo cielo! gritó otro. —¡Debemos de estar de pie en el techo!

—Estoy empezando a sentirme un poco mareado, dijo otro.

—Toda la sangre se me está subiendo a la cabeza, dijo otro.

—¡Esto es terrible!, dijo un ratón anciano de bigotes largos.

—¡Esto es realmente terrible! ¡Tenemos que hacer algo al respecto inmediatamente!

—¡Me voy a desmayar si tengo que estar cabeza abajo más tiempo!, gritó un ratón joven.

—¡Yo también!



—¡No lo puedo soportar!

—¡Socorro! ¡Que alguien haga algo, rápido!

Ahora se estaban poniendo histéricos. —
Ya sé lo que vamos a hacer, dijo el ratón anciano. Nos pondremos todos cabeza

abajo, y así estaremos en la posición adecuada.

Obedientemente, todos se pusieron cabeza abajo, y después de un largo periodo de tiempo, uno a uno, se fueron desmayando debido a que la sangre se les subió al cerebro.

Cuando Labon bajó a la mañana siguiente el suelo estaba cubierto de ratones. Rápidamente los recogió y los metió en una cesta.

Así que lo que tenemos que recordar es lo siguiente: cuando parezca que el mundo está completamente patas arriba, asegúrate de mantener los pies firmes en el suelo.

2. Ordena estas oraciones según el orden en el que suceden en el texto.

- _____ Labon capturo a los ratones.
- _____ Los ratones comenzaron a marearse.
- _____ Labon descubrió que tenía ratones en casa.
- _____ Los ratones se reían de Labon.
- _____ Labon pegó ratoneras en el techo.

10.7. APÉNDICE 7: prueba evaluación final

UN PASEO ESPACIAL

Preparativos



Sally Ride fue una de las primeras mujeres en ir al espacio. Pasó muchos años entrenándose para viajar como astronauta y trabajar en el espacio. Tras volver de su misión a bordo del transbordador espacial Challenger, escribió un libro en el que describía sus aventuras. Lee lo que escribió sobre la manera de ponerse un traje espacial para trabajar fuera de la nave.

En el espacio, prepararse para trabajar no es tan sencillo como en la Tierra. Los astronautas que viajan al espacio en el transbordador tienen que hacer muchos tipos de tareas. La mayoría de estas tareas se pueden llevar a cabo en el interior de la nave, pero a veces los astronautas tienen que salir al exterior para hacer reparaciones o realizar algún experimento.

Estar en el espacio no es lo mismo que estar en la Tierra. En la Tierra, la fuerza de la gravedad evita que flotemos en el aire. En el espacio, los astronautas no pesan. El más ligero toque puede hacer que atraviesen flotando la cabina del transbordador o hagan piruetas en el aire, a cámara lenta. La única manera de dejar de moverse es agarrarse a algo que esté bien sujeto.

La gente no podría sobrevivir en el espacio exterior con la ropa habitual. Mientras están a bordo del transbordador espacial, los astronautas se encuentran protegidos del vacío del espacio exterior; pero fuera no hay aire para respirar y la temperatura puede llegar a ser muy alta o muy baja. Los objetos en el espacio pueden alcanzar los 120° centígrados en la parte iluminada por la luz del sol, mientras que el lado de la sombra ¡pueden enfriarse hasta 100° centígrados bajo cero!

Para salir del ambiente protegido del transbordador, los astronautas tienen que ponerse trajes espaciales. En cada paseo espacial los astronautas salen de dos en dos, ya que es más fácil y más seguro trabajar junto a otra persona en este entorno extraño. Los que van a salir comienzan a vestirse varias horas antes. Los dos trajes de astronauta se llevan

a la cámara de descompresión, una pequeña sala que puede cerrarse herméticamente por uno de sus lados desde la cabina principal y abrirse al espacio por el lado contrario.

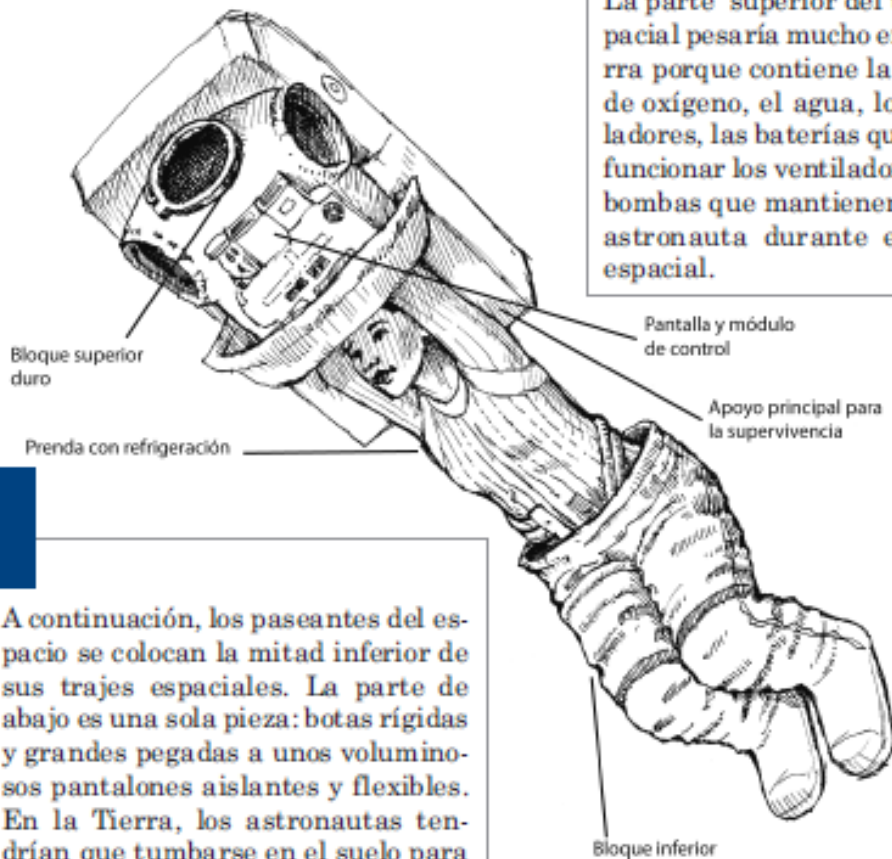
Ponerse el traje espacial

1

Primero, los astronautas que van a caminar por el espacio se ponen algo parecido a una ropa interior larga, pero que está hecha de un material elástico con tubos de goma cosidos por dentro. El agua circula por estos tubos para mantener frescos a los astronautas, ya que el calor de su cuerpo no puede escapar de ninguna manera una vez que quedan aislados dentro de sus trajes espaciales.

3

Los paseantes del espacio entran flotando en la cámara de descompresión y se introducen en la parte superior de sus trajes. Esta parte es una pieza dura con brazos flexibles. La cabeza del astronauta sale por un anillo de metal que hay en el cuello, por donde se conectará el casco, y las manos salen por dos anillos de metal por donde se unen los guantes. La parte superior del traje espacial pesaría mucho en la Tierra porque contiene la reserva de oxígeno, el agua, los ventiladores, las baterías que hacen funcionar los ventiladores y las bombas que mantienen vivo al astronauta durante el paseo espacial.

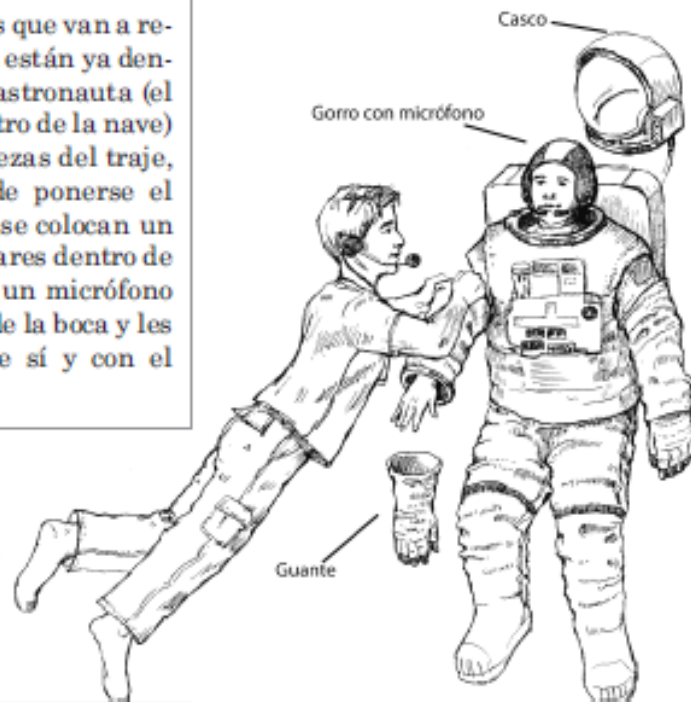


2

A continuación, los paseantes del espacio se colocan la mitad inferior de sus trajes espaciales. La parte de abajo es una sola pieza: botas rígidas y grandes pegadas a unos voluminosos pantalones aislantes y flexibles. En la Tierra, los astronautas tendrían que tumbarse en el suelo para poder meterse en estos pantalones. En el espacio, se deslizan dentro de ellos mientras flotan en el aire.

4

Cuando los compañeros que van a realizar el paseo espacial están ya dentro de sus trajes, otro astronauta (el que se va a quedar dentro de la nave) les ayuda a unir las piezas del traje, ajustándolas. Antes de ponerse el casco, los astronautas se colocan un gorro que lleva auriculares dentro de las orejas, así como un micrófono que sobresale delante de la boca y les permiten hablar entre sí y con el resto de la tripulación.



5

Por fin, están preparados para ponerse los cascos y los grandes e incómodos guantes. Se ajustan los gorros y se rascan la nariz por última vez. No podrán volver a hacer estas cosas hasta que acabe el paseo espacial.

El astronauta que les ha estado ayudando sale de la cámara de descompresión y gira la escotilla para dejarla herméticamente cerrada. Con sus aparatosos trajes, los dos paseantes del espacio casi llenan por completo el reducido espacio de la cámara. Esperan a solas durante varios minutos mientras el aire va saliendo gradualmente de la cámara. Notan cómo les chasquean los oídos mientras aguardan a que el indicador de la presión señale que el aire ha salido.

Finalmente, ya pueden abrir la escotilla y salir al espacio. Antes de salir flotando por la escotilla, tienen que enganchar unos cables finos que unen sus trajes con el

transbordador espacial. Estos cables evitan que los astronautas se alejen del transbordador.

En el espacio exterior

Al flotar en el espacio, los astronautas que caminan por él se transforman en satélites humanos. ¡Están en órbita alrededor de la Tierra! No necesitan el transbordador, al menos durante un rato, porque los trajes espaciales tienen el aire suficiente y la electricidad generada por baterías necesaria para mantenerlos vivos durante siete horas. Incluso llevan una barrita de comida y una bolsa de agua para beber dentro del casco.



Entran en la zona de carga de la nave donde, dentro de una enorme caja, se guardan las herramientas que necesitan para el paseo espacial. Cogen las herramientas que desean y se las enganchan a la muñeca o a la cintura.

Trabajar llevando un traje espacial no es fácil. A los astronautas se les cansan los dedos, las manos y los brazos, porque cada movimiento que hacen exige empujar desde dentro contra alguna parte del traje espacial.

Cuando, después de varias horas fuera de la nave, llega el momento de reunirse con el resto de la tripulación que está a bordo del transbordador espacial, los paseantes espaciales vuelven flotando a la cámara de descompresión.

Aunque estén cansados, se detienen para echar un último vistazo a la Tierra y al cielo antes de cerrar la puerta al espacio exterior.

1. ¿Cuál es el tema principal del artículo?

A – Por que los astronautas trabajan en parejas.

B – Cómo es el transbordador especial de Challenger.

C – Por qué los astronautas van en misiones espaciales en el transbordador.

D – Cómo se trabaja en el espacio.

2. ¿Para qué salen los astronautas de la nave?

A – Para hacer reparaciones.

B – Para tener una mejor vista de la tierra.

C – Para mantenerse frescos.

D – Para vivir una aventura.

3. De acuerdo con el texto, ¿Cuál es la principal diferencia entre estar en el espacio y estar en la tierra?

4. ¿Por qué los astronautas que salen a pasear por el espacio tienen que llevar trajes espaciales cuando están fuera de la nave? Escribe dos razones que aparezcan en el texto.

1 –

2 –

5. ¿Por qué los astronautas tardan varias horas en prepararse para salir del transbordador espacial?

6. ¿Por qué los astronautas siempre salen de la nave de dos en dos?

A – Para poder ayudarse entre sí.

B – Para poder estar fuera más tiempo.

C – Para no alejarse flotando en el espacio.

D – Para divertirse más.

7. ¿Por qué hace falta que haya un tercer astronauta en la cámara de descompresión?

8. Numera las partes del traje espacial en el mismo orden en el que se las ponen los astronautas. La primera ya está numerada.

_____ Mitad superior del traje.

_____ Casco.

1 Ropa interior elástica.

_____ Parte inferior.

_____ Gorro con auriculares.

9. ¿Por qué la pieza superior es la parte más importante del traje espacial?

10. ¿Cómo ayudan los tubos de goma que hay debajo de los trajes espaciales a que los astronautas trabajen en el espacio?

A – Mantienen a los astronautas sujetos a la nave.

B – Suministran oxígeno a los astronautas.

C – Mantiene frescos a los astronautas.

D – Les permiten hablar con los demás miembros de la tripulación.

11. ¿Por qué señala la autora que los astronautas “se rascan la nariz por última vez” antes de salir al espacio?

12. Mira la sección **Ponerse el traje espacial** y da una razón de por qué los recuadros numerados ayudan al lector a comprender mejor la información.

13. ¿Qué hace que los astronautas no se alejen de la nave flotando por el espacio cuando están fuera?

A – las baterías.

B – Las botas espaciales.

C – Unos cables finos.

D – Agarrarse con las manos.

14. ¿por qué la cámara de descompresión es una parte importante del transbordador espacial?

15. imagina que quieres ser un astronauta. Usa la información del artículo para describir una cosa que te gustaría y una cosa que no te gustaría de ser un astronauta y explica por qué.

Qué te gustaría y por qué:

Qué no te gustaría y por qué: